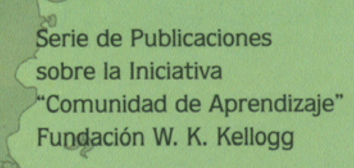
EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe

Ignacio Hernaiz
(organizador)

María Bertely Busquets
Andy May Cituk
Patricia Gómez Ríos
Erika González Apocada
Diego Alfonso Iturralde Guerrero
Luis Enrique López
Ulises Márquez Nava
Sylvia Schmelkes
Inge Sichra
Guillermo Williamson Castro



Serie de Publicaciones
sobre la Iniciativa
"Comunidad de Aprendizaje"
Fundación W. K. Kellogg



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD
Experiencias y desafíos en la Educación
Intercultural Bilingüe

EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe

Serie de publicaciones sobre la iniciativa
de Educación Básica "Comunidad de Aprendizaje"
impulsada y financiada por la
Fundación W. K. Kellogg

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD
Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe

International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugéne-Delacroix
75116, Paris, Francia

IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires
Argentina

IIE/2006/PI/H/13

Foto de tapa: Néstor López

Índice

Prólogo
por Juan Carlos Tedesco 13

CAPÍTULO I
Diversidad y Educación Intercultural Bilingüe.
Estados del Arte en América Latina 17

Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos.
Reportes de la década de los noventa
María Bertely Busquets y Erika González Apodaca 19

Derechos culturales indígenas y educación intercultural bilingüe.
La situación legal en Centroamérica
Diego Alfonso Iturralde Guerrero 107

La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas
Luis Enrique López e Inge Sichra 121

CAPÍTULO II
Las políticas públicas y la educación en la diversidad 151

Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe
Guillermo Williarnson Castro 153

La política de la educación bilingüe intercultural en México
Sylvia Schmelkes 185

CAPÍTULO III
Educación y diversidad en la Iniciativa "Comunidad de Aprendizaje" 197

Acción Educativa integral para el Desarrollo Comunitario - México, San Antonio Sihó, Yucatán. Acción Educativa desde el marco intercultural
Andy May Cituk 199

Red de Comunidades de Aprendizaje: Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México. Retos y perspectivas. La visión desde una organización de la Sociedad Civil
Ulises Márquez Nava 207

Gestión Participativa en Educación — Kelluwün Breve análisis sobre una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en la IX Región de La Araucanía, Temuco, Chile
Profesora Patricia Gómez Ríos 227

CAPÍTULO IV
Experiencias sobre educación intercultural bilingüe en América Latina 239

Educación intercultural bilingüe: estrategias para su aplicación en Chile
Geraldine Abarca 241

Experiencia educativa y desarrollo local: una estrategia de pacificación de Ayllus en el conflicto por tierras: "Proyecto Unidad de Producción Escolar y Capacitación Juvenil, Qaqachaka, Oruro, Bolivia"
Carlos Alconcé 255

Lenguas y culturas en el currículo oculto
Ubaldo Gardea Carrillo - Francisco Cardenal F. 269

Referencia a: La importancia de la lengua en la educación
Ubaldo Gardea Carrillo 275

La educación intercultural bilingüe en la reforma educativa boliviana
Lic. Pánfilo Yapu Condo 279

Experiencia de enseñanza- aprendizaje bilingüe e intercultural en la zona rural de Furcy, Haití
David Duwyn 305

Escuela secundaria intercultural bilingüe Emiliano Zapata, clave: 07PES0207F, ubicada en la comunidad de Guaquitepec, Municipio de Chilon, Chiapas, México
Alonso Mendez Guzmán 317

Programa: Intervención educativa con niñas y niños que asisten a escuelas primarias generales
Mtro. Jsús Arturo Alemán Martínez
Mtra. Ma. M Socorro Reyna Martínez 353

Educación intercultural en la sierra Wixárika
Rocío de Aguinaga 373

La educación desde las culturas originarias Sus aportes a una educación para todos
Walter Heredia Martínez 393

Una experiencia de educación permanente en la Sierra Tarahumara, Chihuahua, México
Juan Carlos Pérez Castro Vázquez 397

Anexo:
Agenda del Seminario internacional 401
Descripción de los proyectos 407
Infografía 444

Agradecimientos:

A Francisco Tancredi, Jana A Arriagada, Blas Santos y Juan Carlos Te - desco, por su apoyo y su confianza.

A Guillermo Willíainson, por compartir el desafío desde el principio.

A Silvia Schmelkesy Raquel Ahuja.

A los coordinadores de los 14 proyectos de la Iniciativa "Comunidad de Aprendizaje".

A los autores de las ponencias del Seminario.

A Margarita Poggi, Nerio Neirotti, Laura Fumagalli, Emilio Tenti, Paula Scaliter Felicitas Acosta, Néstor López, Liliana Paredes, Marisol Paredes, María José Gamboa, y a todo el equipo del IIPE - UNESCO Buenos Aires.

Afectuosamente,
Ignacio Hernaiz

Prólogo

La iniciativa de Educación Básica "Comunidad de Aprendizaje" fue impulsada por la Fundación W. K. Kellogg en nueve países de América Latina y el Caribe a través de catorce experiencias de desarrollo educativo local y contó con la asistencia técnica del IIPE para su desarrollo y sistematización.

Estas experiencias fueron diseñadas e implementadas por un conjunto muy diverso de instituciones, entre las cuales se encuentran Organizaciones no Gubernamentales, Universidades y gobiernos locales, todas ellas con una rica experiencia y trayectoria en innovaciones educativas en contextos de extrema pobreza.

Las hipótesis básicas que inspiraron esta iniciativa sostienen que la educación es una variable clave en los procesos de desarrollo y que, para enfrentar los desafíos de una educación de buena calidad en contextos de pobreza, es indispensable construir alianzas entre los diferentes actores sociales que actúan en dichos contextos. La escuela sola, aislada del resto de las instituciones de la comunidad, no puede satisfacer los objetivos de los procesos de desarrollo y, a la inversa, los procesos económicos, políticos y culturales, sin una sólida base educativa, tampoco son posibles ni sustentables. Los conceptos de educación como responsabilidad de todos y de alianzas estratégicas para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje ocuparon un lugar muy relevante en el marco teórico con el cual se justificó este programa.

En este contexto, se establecieron alianzas estratégicas entre organizaciones y actores de la comunidad: docentes, líderes juveniles y grupos de padres fueron los protagonistas principales de las redes conformadas para llevar a cabo las actividades previstas por cada proyecto. Pero también se estimuló la articulación de los proyectos con las autoridades y los gestores de políticas públicas para permitir una transferencia de resultados que permitiera expandir los aprendizajes y los beneficiarios de las iniciativas.

La sistematización de los resultados de los trabajos realizados ha dado lugar a esta serie de publicaciones cuyo objetivo principal es difundir las lecciones aprendidas por la Iniciativa de Educación Básica, Comunidad de Aprendizaje y por el trabajo conjunto realizado desde IIPE - UNESCO con la Fundación W. K. Kellogg.

Varios proyectos consideraban como uno de sus ejes principales la temática de la interculturalidad en una perspectiva de relaciones entre pueblos indígenas, Estado y sociedad civil, aunque en realidad la Iniciativa era en sí misma un espacio de desarrollo de experiencias de diversidad en el sentido más amplio del tema; estuvieron representados indígenas, jóvenes, pobladores, campesinos, niños y niñas en situación de vulnerabilidad, afrodescendientes, en contextos formales y no formales de educación, en el sistema educacional, la educación superior y la educación popular.

En ese contexto, se organizó un evento internacional para discutir una de las respuestas al desafío de la interculturalidad: la Educación intercultural Bilingüe (EIB).

Dicho evento tuvo lugar los días 10 y 11 de junio del año 2003, en la ciudad de México. El Seminario internacional sobre **"Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe"**, fue organizado conjuntamente por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, el Proyecto "Gestión participativa en educación-Kelluwün" de la Universidad de La Frontera, de Chile, y el IIPE - UNESCO Buenos Aires.

El Seminario tuvo el propósito de promover la discusión entre representantes de organismos de gobierno, organismos no gubernamentales y organismos internacionales, y elaborar propuestas para la definición de políticas públicas que atiendan a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Además, permitió a los participantes extranjeros conocer el amplio y rico patrimonio cultural mexicano. Participaron ciento cinco personas, autoridades y

funcionarios de Ministerios de Educación y organismos de diferentes gobiernos, expertos de diversas disciplinas y profesores de escuelas vinculadas a la EIB o a otras experiencias educativas basadas en la diversidad, y coordinadores y profesionales de Proyectos de la iniciativa Comunidad de Aprendizaje provenientes de doce países.

Esta publicación presenta los principales productos del Seminario como un modo de contribuir a la discusión y a las políticas públicas en educación y en las Reformas Educacionales, con el objetivo de dar el salto adelante que requiere una educación orientada al cumplimiento de los Derechos Humanos y a responder a los desafíos que plantea el desarrollo con crecimiento, sustentabilidad, justicia social, distribución equitativa de la riqueza social, democracia y participación.

El libro está dividido en cuatro grandes secciones que responden a la organización y dinámica del Seminario.
En la primera se presenta un Estado del Arte de la EIB en tres sub-regiones del continente, elaborado por expertos de diversos países: México, Centroamérica y el Caribe y Sudamérica, particularmente del Área Andina.

En la segunda sección se incluyen las ponencias introductorias al Seminario, elaboradas por la Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, Sra. Silvia Schmelkes, y por el entonces Coordinador Nacional del Programa de Educación intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Chile, Sr. Guillermo Williamson.

En la tercera parte se presentan tres experiencias de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje, que tienen como componentes centrales la EIB. Se trata de los Proyectos "Gestión participativa en educación-Kelluwün", Temuco, (Chile); "Red de comunidades de aprendizaje en comunidades indígenas y campesinas de México", Puebla, (México); y "Acción educativa para el desarrollo comunitario", Yucatán, (México).

En la última sección se exponen diversos casos, particu-

larmente de Ministerios de Educación, instituciones Académicas y Organizaciones Sociales, que fueron expuestos en diversos Paneles Temáticos en donde se presentaron y discutieron experiencias.

IIPE - UNESCO Buenos Aires y la Fundación W. K. Kellogg esperan contribuir con esta publicación a la reflexión y diseño de políticas y programas públicos e iniciativas, referidos a la diversidad y Educación Intercultural Bilingüe en el continente, destinados a alcanzar los objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación con equidad.

Esta serie de publicaciones de la iniciativa "Comunidad de Aprendizaje" se completa con otros tres estudios, uno sobre la formación de recursos humanos, otro referido al proceso de autoevaluación llevado a cabo por los proyectos de la iniciativa y el último, donde se presentan los resultados de la evaluación externa de los proyectos.

Todo este esfuerzo no hubiera sido posible sin el compromiso y la dedicación de cada coordinador/a de proyecto y sus respectivos equipos. Asimismo, queremos destacar nuestro agradecimiento a los Directores de Programas de la Fundación W. K. Kellogg, Jana Arriagada y Blas Santos, que facilitaron y acompañaron el trabajo del equipo de nuestro instituto, y al Director de la Fundación W. K. Kellogg para América Latina y el Caribe, Francisco Tancredi, por la confianza depositada en el IIPE - UNESCO para el desarrollo de esta importante iniciativa.

En particular, por su participación en el diseño y desarrollo del Seminario Internacional, vaya nuestro especial reconocimiento para Silvia Schmelkes y Guillermo Williamson.

Juan Carlos Tedesco
Director
IIPE - UNESCO Buenos Aires

Capítulo I

Diversidad y Educación Intercultural Bilingüe. Estados del Arte en América Latina

Los tres documentos reunidos en este capítulo se presentaron como una contribución para la reflexión y el debate en el Seminario Internacional "Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos desde la educación intercultural bilingüe".

Las opiniones incluidas en ellos no representan necesariamente los enfoques de las instituciones organizadoras.

Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos.

Reportes de la década de los noventa

María Bertely Busquets, Investigadora CIESAS
Erika González Apodaca, Doctorante UAM Iztapalapa

1. Introducción

El documento que aquí se presenta ha sido elaborado a partir de la investigación detallada que un equipo interdisciplinario, conformado por doce académicos provenientes de distintas instituciones[1], realizó bajo la coordinación de María Bertely Busquets, para la integración del estado de conocimiento del campo *Educación y Diversidad Cultural,* correspondiente a la década de los noventa.[2] A modo de síntesis, aquí se recuperan los debates y líneas de investigación más sobresalientes en la producción del campo, así como los materiales identificados por los autores. En una breve visión

[1] Sonia Comboni Salinas (UAM-X), José Manuel Juárez (UAM-X), María Bertely Busquets (CIESAS), Erika González Apodaca (UAM-1), Carlos Escalante Fernández (DIE-Cinvestav), Rossana Podestá Sir¡ (ICSYH–BUAP), Elizabeth Martínez Buenabad (ICSYH-BUAP), Adriana Robles Valle (UIA), Gabriela Czarny (SEByN-SEP), Patricia Medina Melgarejo (UPN), Gisela V. Salinas Sánchez (UPN / DGENAMDF) y María Victoria Avilés (UPN).
[2] De próxima aparición con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En adelante: Bertely (coord.) (2003), en prensa.

prospectiva se describen algunos retos y necesidades en materia de educación para la diversidad y educación intercultural en nuestro país.

El tema que nos ocupa se ha formado en la última década como un campo de estudio emergente, de intereses y posicionamientos múltiples. Un conjunto significativo de investigaciones y trabajos que tienen por objeto la diversidad cultural y la interculturalidad en los procesos educativos, interpretados desde un amplio espectro de perspectivas teórico metodológicas y temáticas de interés, así lo muestra. Al respecto, mientras que el estado de conocimiento de la década de los ochenta reportó en un breve apartado la producción del campo (West (coord.) 1995), en contraste los años noventa arrojan una extensa gama de materiales atravesados por los ejes de la diversidad cultural, educación y pueblos indígenas, de los cuales más de setecientos fueron ubicados y registrados en el documento base de este trabajo[3].

[3] Entre ellos se cuentan libros, capítulos de libros, artículos de revista, tesis en distintos niveles, informes, reportes de investigación, documentos oficiales, páginas web, memorias de eventos o foros, ponencias, videos, materiales didácticos y propuestas formativas. La búsqueda y recuperación de los productos tuvo como referentes centrales las siguientes bibliotecas y centros de documentación: el Colegio de México (COLMEX), el Centro de Estudios Educativos A.C. (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-/Cinvestav), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), la Escuela nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Nacional Indigenista (INI), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI/SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEB y N/SEP), entre otros espacios ubicados en distintas entidades federativas.

Cuadro 1
Educación y Diversidad cultural
Cantidad y tipo de producto por subcampo

	Debate Latino-americano	Etnicidad en la Escuela	Historia de la Educación	Socio-lingüística Educativa	Procesos Socioculturales en Interacciones Educativas	ONG´s y Educación Intercultural	Formación Docente en y para la Diversidad	Total
Libros	27	44	10	23	2	14	13	133
Capítulo/ Artículo en libros	51	25	29	27	2	6	28	168
Revista/ Artículo revista	28	16	9	8	15	8	18	102
Tesis/Licenciatura y Tesina	0	4	0	8	2	3	3	20
Tesis/ Maestría	0	18	2	6	2	1	3	32
Tesis/ Doctoral	1	5	5	0	1	0	0	12
Documentos/Informes y Diagnósticos	4	9	1	8	4	7	48	81
Documentos/ Electrónicos y Págs. Web	14	0	0	0	0	16	0	30
Foros/ Memorias y Ponencias	4	23	11	11	2	3	30	84
Materiales/ Programas y Propuestas Curriculares	0	3	4	2	1	1	18	29
Documentos oficiales	7	4	0	0	0	0	4	15
TOTALES	136	151	71	93	31	59	165	706

El material se organiza en seis subcampos temáticos especializados[4], originalmente definidos a lo largo del proceso de recopilación y análisis de los trabajos:

1. Etnicidad y escuela. Resistencia, apropiación y formas de participación nativa.
2. La educación y los pueblos indígenas en perspectiva histórica.
3. Lengua y sociolingüística educativa.
4. Procesos socioculturales en interacciones educativas.
5. ONG y redes electrónicas en educación intercultural.
6. Formación docente en y para la diversidad.

Numéricamente hablando, y sin considerar la primera columna, no reportada en este documento, la producción se concentró en las áreas de *Formación docente en y para la diversidad y Etnicidad y escuela,* datos que si bien reflejan un énfasis distintivo en la producción, no necesariamente significan la consolidación y/o solidez de los campos de estudio, al intervenir factores como el tipo de materiales mayoritariamente de carácter *informativo y diagnóstico* en el primer caso, y la ambigüedad conceptual con que es usado el término *etnicidad* en el segundo. El área temática numéricamente menor, Procesos *socioculturales en interacciones educativas,*

4 Debido a que la producción de Centro y Sudamérica será presentada en documentos paralelos en este foro, a cargo de los equipos responsables de su elaboración, este documento no incluye los reportes del área *Educación para la diversidad.- una mirada al debate latinoamericano.* En el Estado de Conocimiento original, dicho subcampo enmarca en el contexto latinoamericano las investigaciones y trabajos producidos en México.

refleja su proceso de conformación como campo analítico emergente y de alta especialización; cuya información circula principalmente por artículos de revistas. Con respecto a los subcampos intermedios, el número de productos reportados debe leerse en función de su tipo; los casos *Historia de la Educación y Sociolingüística Educativa* incluyen un número significativo de libros y capítulos de libros, que refleja trayectorias de investigación más extensas. Sin embargo, es de considerar que, en el primer caso, se incluyeron estudios históricos de educación rural que subsumen la especificidad de *lo indígena* en la categoría *campesino;* mientras en el segundo se incluyeron análisis sociolingüísticos en contextos no escolares, por su complementariedad con los estudios de sociolingüística educativa. Es significativo que ambos casos –entre otros– presentan tesis especializadas, generadoras de conocimientos de punta, aunque llama la atención la carencia de trabajos doctorales en el subcampo de *Sociolingüística Educativa,* cuya trayectoria de investigación supondría investigaciones de este nivel.

El campo *Etnicidad y escuela* muestra su carácter emergente en el alto número de tesis reportadas, cuyos resultados se difunden en memorias de foros, artículos de revistas y capítulos de libros. Asimismo, es significativa la escasez de este tipo de trabajos en los rubros de *ONG y Formación docente en y para la diversidad.* Con respecto al área *ONG y educación intercultural,* es sumamente interesante la centralidad de los medios electrónicos y páginas web como vía de difusión y circulación de conocimiento e información diversa, relacionada con la planificación de políticas educativas interculturales en contextos nacionales, regionales y globales, los debates sobre las reformas e iniciativas de educación intercultural bi-

lingüe en América Latina, y los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas, entre otros.

Preguntarse por los sujetos de estudio del material analizado arroja interesantes conclusiones respecto del tipo de posiciones y perspectivas presentes en la investigación del campo. Una gran cantidad de trabajos responde a las preocupaciones de planificadores y diseñadores de las políticas educativas interculturales y, consecuentemente, define su objeto como *indígenas en general.* Desde este primer locus *de enunciación* (Bertely: intro. en Bertely (coord.), op.cit.) se prioriza la intervención educativa y la *interculturalidad institucional,* abordando temas y problemas de estudio relacionados con las políticas educativas en y para la diversidad en México y otros países, la educación indígena en México y Latinoamérica, en general o en países, regiones étnicas y entidades federativas específicas. En contraste, un segundo locus *de enunciación* corresponde a las *perspectivas de los actores,* documentadas en trabajos[5] cuyo objeto se particulariza, definiéndose como *regiones y pueblos indígenas de entidades federativas de México y grupos étnicos sobrepuestos a límites estatales* (ibid). Varios de estos trabajos corresponden a tesis de maestría y doctorado, amén de investigaciones realizadas en ámbitos académicos. El *hábitus universitario* (¡bid) parece más abierto lo al análisis de actores educativos emergentes y apropiaciones étnicas de la escuela, mientras que el *hábitus normalista* o "planificador" se orienta a la intervención educativa y los proyectos oficiales de educación intercultural.

Ahora bien, el material producido, las líneas de investigación abordadas y las perspectivas teórico-metodológicas

[5] Especialmente tesis de maestría y doctorado.

que lo signan, inscribiendo posicionamientos epistemológicos y ético-políticos particulares, se mueven en un conjunto de tensiones o puntos polares que se oponen en debates distintivos en el tema. Tres de ellos deseamos mencionar aquí. El primero aparece entre paradigmas contrapuestos sobre la identidad étnica y las relaciones étnico-nacionales. La herencia del *indigenismo institucionalizado y la reacción escencia - lista,* por un lado, se contraponen al análisis de la identidad étnica en términos de *interculturalidad vivida y ciudadanía étnica 6* (Bertely: intro. en Bertely (coord.), op.cit.). Discusiones de fondo se relacionan con esta tensión, entre ellas la concepción del indígena como sujeto *de atención* pública, inspiradora de concepciones asistencialistas de la educación indígena o como sujeto *de derecho,* en ejercicio de formas alternativas de ciudadanía.

Relacionada con la anterior, en otra tensión que atraviesa el campo, la *identidad esencial* se contrapuntea con la *identidad portada.* En esta última los procesos de *apropia - ción y etnogénesís* suponen la recreación permanente de la identidad, apelando al uso *emblemático* de referentes histórico culturales de los grupos. Tradición y modernidad no constituyen referentes excluyentes entre sí, sino que son negociados en *amalgamas identitarias* que emergen de las necesidades planteadas por un contexto global en acelerada transformación, que conlleva cambios profundos en las relaciones sociales y productivas locales.

[6] Para Guillermo de la Peña, la ciudadanía étnica se define como "el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual su vez debe no sólo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado nacional". (De la Peña 1999:23).

Finalmente, la tensión conceptual sobre la interculturalidad también atraviesa la producción del subcampo. Un concepto que subraya sus dimensiones culturales y tiende a obscurecer las políticas es recurrente en los trabajos de planificadores de la EIB; en tanto, los trabajos vinculados a actores educativos emergentes se acercan a conceptos de interculturalidad política que subrayan la dimensión étnica de la EIB. Su correlato en el debate latinoamericano es el eje que va de una noción de interculturalidad entendida como la búsqueda de diálogo cultural entre iguales, a otra que demanda la explicitación de la desigualdad histórica como condición sine qua non de cualquier posibilidad de diálogo, tensión caracterizada como momentos distintivos de dicho debate (Moya 1992).

En el marco de tales ejes, la producción del campo *Educación y diversidad cultural* aporta indicios de un *proceso de apropiación local de la escolarización* pública (Bertely: intro. en Bertely (coord.), op.cit.), que plantea amplios riesgos y posibilidades en el marco de las políticas neoliberales y los procesos autonómicos *de facto* ejercidos por los pueblos indígenas. En este sentido cobra especial relevancia la promoción de estudios que documenten la participación activa de los pueblos indígenas en la definición del tipo de educación que requieren, que analicen las experiencias de diversidad lingüística y cultural en contextos rurales y urbanos, y que informen sobre la capacidad autonómica de los pueblos en materia educativa y en el marco de las reformas institucionales.

II. Etnicidad y escuela. Resistencia, apropiación y formas de participación nativa

Un campo de producción central en las tendencias que caracterizan la situación de la EIB en México, es el relacionado con los procesos étnicos y sus múltiples vinculaciones con el dispositivo escolar, documentado por María Bertely Busquets y Erika González Apodaca (Bertely y González, en Bertely (coord.) op.cit.). Un total de 151 productos, entre los que resalta un número significativo de libros, capítulos de libros, artículos en revistas especializadas, memorias de foros, ponencias y tesis de posgrado, colocan a este campo en un segundo sitio numéricamente hablando. En ello influye la ambigüedad teórica con que es usado el concepto *etnicidad;* sin embargo, también es de considerar que la influencia del levantamiento zapatista y la reivindicación de la interculturalidad educativa como un derecho, han contribuido a acrecentar el interés teórico por este objeto de estudio.

Lejos de ser contingente, la emergencia del tema étnico en la escuela se sitúa en un contexto caracterizado por la irrupción de nuevos actores, paradigmas teóricos-metodológicos y agentes sociales en educación, una de cuyas manifestaciones es que organizaciones y sujetos indígenas en México y Latinoamérica estén planteando, negociando y desarrollando propuestas educativas interculturales construidas *desde abajo,* aprovechando el paraguas político que representa el planteamiento oficial de la EIB como orientación de política educativa vigente. Estas experiencias, definidas por los sujetos como *alternativas* en el sentido de **que buscan imprimir** a los procesos educativos un anclaje sólido en la identidad étnica y la cultura, forman parte importante de los

aportes del campo. También lo son los estudios abocados a contextos multiculturales, con poblaciones indígenas migrantes que traducen en síntesis étnicas particulares los significados y prácticas que se derivan de sus distintos niveles de inserción urbana, sus prácticas productivas y culturales tradicionales y su vivencia escolar. Estamos frente a la emergencia de nuevos objetos de investigación y enfoques teórico-metodológicos, asociados con los acelerados cambios en el entorno político y cultural de nuestras sociedades.

La naturaleza emergente del campo se evidencia en que parte importante de sus aportes se encuentran en tesis de Maestría y Doctorado, difundidas en artículos de revistas y en foros especializados sobre el tema. Al respecto se reportan tres tesis de Doctorado, una del CIESAS (Bertely 1998b) y dos de la Universidad Iberoamericana (Acle Tomassini 2000, Rebolledo 2000), y diez de Maestría, entre ellas cuatro del CIESAS (Rojas 1999a, González Apodaca 2000, Tovar 2000, González Caqueo 2000), dos del DIE/Cinvestav (Czarny 1995, Feierstein 1999), una del Colegio de Michoacán (Martínez Buenabad 2000), una de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (Ramos 1996), una del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (Pérez Sánchez 1996) y una de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (Alvarado 2000). Significativamente, se han producido también tesis en universidades extranjeras que versan sobre la relación etnicidad-escuela en el caso mexicano (Mosley 2001, Roelofsen 1999).

Los estudios pioneros sobre etnicidad y escuela, que inspiran varios de los trabajos aquí descritos, se producen en los proyectos de Guillermo de la Peña, María Eugenia Vargas, Luis Vásquez León, Susan Street y María Bertely, en el Centro

de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. El tema ha empezado a discutirse con mayor rigor teórico y conceptual en varios nichos de interlocución y producción; entre ellos, el Seminario Permanente *Escuela, Indígenas y Etnicidad* (SEIE-CIESAS), las líneas de investigación vigentes en el DIE/Cinvestav, el campo *Sociedad, Cultura y Educación* de la Maestría en Ciencias de la Educación del ICEM, y foros no permanentes como el Seminario *Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones ¿nuevas contradicciones?,* realizado en el CIESAS como parte del proyecto colectivo *Las políticas sociales hacia los indígenas en México: actores, mediaciones y nichos de identidad.* Entre otros eventos más orientados al diseño de políticas educativas de corte intercultural -como el taller Perspectivas *de las Políticas Educativas y Lingüísticas en los Contextos Interculturales en México* y el Seminario *Políticas Educativas y Lingüísticas en México y Latinoamérica,* organizados en el 2001 por la Coordinación General de Educación Bilingüe de la SEP, la UNESCO y el CIESAS-, estos fungen como centros de discusión y producción teórica que incorporan la etnicidad al tratamiento de los procesos educativos en un marco de diversidad.

Los estudios sobre etnicidad y escuela giran en torno a seis líneas temáticas, definidas según su objeto. La primera de ellas concierne a los ***imaginarios étnicos en la educación indígena,*** y recoge un conjunto de trabajos que analizan las heteroclasificaciones construidas en los distintos periodos históricos en torno al indígena, de acuerdo a los paradigmas antropológicos e históricos hegemónicos en turno. Estos imaginarios sociales han llevado al indígena a transitar de sujeto de "civilización", a sujeto de "proletarización", 'folklorización", "esencialización" y "compensación" en materia educativa

(Bertely en Latapí 1998, Muñoz 2001b, Ramos 1996). Los estudios de esta línea temática documentan el papel jugado por estos imaginarios oficiales en la construcción de las representaciones hegemónicas de la indianidad en México, analizando el discurso escrito (Feierstein 1999), la manipulación de lo étnico con fines de control (Favre 1994, Lomnitz 1995), o la forma en que la clasificación vigente lleva a la consolidación de nuevos cacicazgos indígenas (Pineda 1993).

La segunda línea temática concierne a trabajos que tienen por objeto la ***intermediación política*** y su relación con la escolarización. En ella se identifican dos grandes vertientes: la que informa sobre el intermediario político-cultural formado por el Estado corporativo entre 1960 y 1980 *-intermediación corporativa-* (Pineda 1993, Vargas 1994, Ramos 1996, Nakamura 2000) y una segunda que se pregunta por las formas de *intermediación civil* que se observan en el contexto actual (Rojas 1999a, González Caqueo 2000).

La intermediación corporativa ha sido objeto de numerosos trabajos, muchos de ellos paradigmáticos. Apoyada en teorías constructivistas de la etnicidad, María Eugenia Vargas (1994) analiza el proceso de conformación como *intermediarios de la comunicación interétnica* de los promotores y maestros formados bajo la Educación Bilingüe Bicultural en la región tarasca, y muestra las contradicciones de su socialización y del tipo de ideología introyectada. En una línea similar, Nakamura (2000) documenta la dimensión ideológica asociada a la formación de los intelectuales indígenas en el Programa de Formación Profesional de Etnolingüístas de CIESAS, y Olivia Pineda (1992) analiza la expansión del Sistema bilingüe bicultural en Chiapas y su impacto en la formación de cacicazgos indios. otros trabajos en esta vertiente

son las tesis de José Luis Ramos (1996) sobre los procesos de identificación étnica en maestros bilingües mixtecos, Liliana Feierstein (1999) sobre las marcas y huellas históricas de la conquista en los discursos escritos de la OPINAC, la AMPIBAC y la Dirección General de Educación indígena.

Por el lado de la intermediación civil se encuentran interesantes hallazgos que dan cuenta de la irrupción de nuevos actores y agentes educativos y documentan los papeles que están desempeñando en la gestación de proyectos educativos interculturales, a partir del ejercicio de la etnicidad. Las investigaciones de este corte abordan temas como la articulación de referentes de la tradición y la modernidad en síntesis identitarias peculiares y propuestas educativas interculturales; la construcción de identidades maleables; las yuxtaposiciones entre las definiciones oficiales y locales del currículum escolar; y la intermediación político -cultural que lleva a los actores a una apropiación estratégica del discurso educativo oficial. Entre la amplia producción existente en esta línea temática destaca la tesis de Angélica Rojas (199%) en torno a una escuela secundaria en un poblado huichol, gestada con la intervención de nuevos agentes educativos gubernamentales y no gubernamentales, y caracterizada por los dilemas que implica construir un currículum etnicista y a la vez ciudadanizante en los contenidos y prácticas de enseñanza. Así también la tesis de González Caqueo (2000) documenta procesos de reconfiguración étnica en Paracho, Michoacán, impulsado por líderes profesionistas y organizaciones étnicas[7].

[7] Otros trabajos en este sentido son las tesis de Martínez Buenabad (2000) y Danielle Roelofsen (1999), la ponencia de Moreno y Robertson (2001) y el trabajo de Valenzuela (2000)

Intersectando la *intermediación corporativa y la intermediación* civil, en la línea denominada *apropiación escolar y etnogénesis* se ubican investigaciones relacionadas con la forma en que los pueblos indígenas se vinculan con las políticas educativas nacionales y, en la actualidad, con los procesos de globalización. Apelando a su identidad histórica como pueblos ancestrales, participan de un proceso de *etnogénesis* que supone su capacidad para *reinventar tradiciones* (Hobsbawni y Ranger 1993) y comunidades *imaginadas* (Anderson 1993). Para Guillermo de la Peña (en prensa), esta dinámica de negociación de los procesos culturales deriva en que los procesos de globalización vigentes no supongan de manera inmediata la desagregación de las culturas étnicas y las dinámicas locales, del mismo modo que no ha logrado la desagregación de las comunidades nacionales.

Para Elsie Rockwell, la relación de las políticas educativas con las dinámicas locales está signada por ciclos *de apropiación recíproca* (Rockwell 1996a) que ponen límites a la transmisión cultural. En estos ciclos, la política educativa expropia tradiciones populares y locales, pero a la vez debe negociar localmente los significados escolares, enfrentando fuerzas sociales que transforman los planes educativos de modo impredecible. En el caso de los pueblos indígenas, tales ciclos de *apropiación* tienen carácter *etnogenético,* mediante el *uso emblemático* de recursos culturales diversos que combinan creativamente tradición y modernidad. Los trabajos aquí situados tienen como objeto la *apropiación etnogenética* documentada en historias sociales de la escolarización en pueblos determinados o en la gestación de proyectos de educación intercultural donde los maestros bilingües y profesionistas indígenas se apropian desde debajo de la escuela oficial.

Entre los trabajos de este corte destaca la tesis doctoral de María Bertely (1998b), inspirada en el método histórico antropológico de Friedrich. La autora documenta a partir de 1885 un siglo de historia de la cultura escolarizada entre los zapotecos de Villa Hidalgo, Yalalag, asentados posteriormente en la zona metropolitana de la Cd. de México. El trabajo muestra de qué forma, en la medida en que el Estado implanta políticas educativas dirigidas a incorporar a las culturas locales a la mexicanidad -la escuela federal, la escuela socialista, la escuela de la unidad nacional- los sectores nativos se *apropian* de los proyectos escolares oficiales, adecuándolos a sus intereses comunitarios, faccionales y privados. Las competencias letradas y el castellano escrito se convierten en insumos favorables a tales intereses, contribuyendo a mantener sus redes sociales, políticas y económicas con los migrantes, insertarse en el mercado laboral urbano y recrear sus proyectos étnicos en la ciudad, entre otros aspectos.

En la línea de la *apropiación etnogenética,* la tesis de González Apodaca (2000) documenta un proceso de construcción de un proyecto de educación intercultural oficial y, a la vez, étnico. Articulado con una historia local que lleva a la conformación de distintos tipos de intermediación civil, el proyecto de nivel bachillerato es resultado de un proceso de apropiación y construcción *desde abajo,* vía la intermediación política que desempeñan profesionistas mixes. En un marco de tensión permanente, el proyecto da cuenta de las intersecciones, yuxtaposiciones y contraposiciones entre un proyecto étnico subalterno interesado en la formación de cuadros políticos y profesionales mixes con identidades múltiples, y un proyecto hegemónico configurado por nuevos esquemas y agentes de financiamiento.

De igual forma destacan las tesis de Anna Mosley (2001), que vincula los procesos de apropiación de la escuela a las concepciones de desarrollo entre los habitantes de una comunidad zapoteca de la Sierra Norte de Oaxaca, apelando a un enfoque metodológico de corte interpretativo, y de Stefano Sartorello (2002) en relación a las prácticas e interpretaciones de sujetos náhuas en relación al telebachillerato estatal en la huasteca veracruzana. Fenómenos de apropiación escolar han sido también documentados en otros países latinoamericanos; tal es el caso que reporta Nicanor Rebolledo (2000) sobre la expansión de la escuela indígena oficial entre los Palikur de Brasil.

La cuarta línea, ***etnicidad, escuela y ecosistema cultural,*** recoge trabajos que analizan la vinculación entre los tres elementos considerados como unidades socioambientales, enfatizando sus respectivas influencias e impactos. La relevancia de los trabajos elaborados en este rubro estriba en que aportan a la comprensión de las relaciones recíprocas entre la escuela y los contextos sociales y culturales en que se inserta. En este rubro, por ejemplo, la tesis de Acle Tomassini (2000) analiza el ecosistema escolar configurado en torno a una primaria monolingüe estatal en San Pedro Abajo, Estado de México, y la forma en que interviene en las crisis y recomposiciones étnicas del grupo otomí.

La línea ***escolarización relaciones intra e interétnicas*** reporta escasos trabajos pese a la relevancia de estudiar el papel de dichas relaciones en los procesos de etnicidad. En las investigaciones reportadas (Tovar Alvarez *2000,* Bertely 1998b, Czarny 1995), la escuela y las competencias escolares se analizan como insumos de las relaciones sociales, y a menudo expresan los conflictos intra e interétnicos que tie-

nen lugar. La tesis de Czarny (1995) analiza las relaciones interétnicas que tienen lugar en una escuela primaria con niños, docentes y directivos de diversas procedencias étnicas; encontrando pautas de interculturalidad como una *vuelta sobre sí mismo* de la mirada informada del otro, en la perspectiva de Todorov. Las relaciones inter e intraétnicas y sus vinculaciones con los dispositivos escolares quedan sin embargo como objetos de investigación pendientes en el campo que nos ocupa.

Finalmente, una importante línea analítica de la etnicidad en la escuela se ocupa de los fenómenos de ***desterritorialización** de **las fronteras étnicas,*** aludiendo a una etnicidad que traspone crecientemente las *regiones de refugio y comunidades indígenas* para situarse en *espacios discontinuos* más allá incluso de los límites nacionales (De la Peña, 1999). El impacto de los procesos de globalización que suponen movimiento acelerado de recursos, ideas y personas, empieza a verse reflejado en estudios de identidades étnicas urbanas (Martínez Casas, 2001), y de indígenas en escuelas y contextos citadinos en forma de censos y diagnósticos (como los realizados en la Cd. de México por Silvia Bazúa, 1994), estudios de modelos de atención a niños indígenas (en el Distrito Federal, por David Becíez, 1994), y trabajos de investigación con zapotecos citadinos (Hirabayashi 1981, Bertely 1998b, 1998c) y con niños mazahuas en escuelas urbanas (Czarny 1995). Destaca notoriamente en esta línea la escasez de investigaciones de procesos étnico-educativos en zonas fronterizas y centros de recepción de migrantes temporales. Únicamente se reportan los trabajos de Virginia Villa (1998a y b) sobre expectativas de familiares de niños y niñas indígenas jor-

naleros, asentados en campos agrícolas multiculturales y multilingües[8].

En materia de etnicidad urbana, la producción identificada muestra la complejidad de las configuraciones identitarias y las estrategias étnicas que marcan la inserción de los indígenas en estos contextos. Aunque referido al caso guatemalteco, el trabajo de Manuela Camus (2000) se pregunta por lo que significa ser *indígena* en la ciudad, interpretando las percepciones subjetivas de sus sujetos de estudio en el marco de las condiciones objetivas en que se producen. La autora establece una relación directa entre el espacio de residencia y las manifestaciones diferenciadas de etnicidad, identificando varios tipos de etnicidad urbana que relacionan de maneras distintas la fronteras entre lo rural y lo citadino. Esta última línea temática vincula de diferentes maneras la modernidad con la vigencia de las adscripciones étnicas.

Retos y prospectiva

En general, la producción del campo *Etnicídad y Escuela* da cuenta de un debate central que opone dos perspectivas claramente diferenciables entre sí. Por un lado, paradigmas teóricos (e ideológicos) derivados del *indigenismo institucionalizado* y, contra lo que pudiera pensarse, todavía vigentes, que tuvieron como respuesta posturas y planteamientos *esencialistas* en ámbitos oficiales y académicos. Por otro lado están las nuevas perspectivas teórico metodológicas que se alejan de esencialismos y primordialismos, optando por

[8] A partir del año 2000 este tema empezó a ser analizado en el Seminario coordinado por la Dra. Norma del Río en la Universidad Autónoma Metropolitana, en colaboración con, la UNICEF.

enfocar la etnicidad y la identidad étnica de manera procesual y dinámica. Esta segunda mirada a los procesos étnicos enfatiza los conceptos de *ciudadanía étnica e interculturalidad vivida* y el análisis de las formas en que los sujetos indígenas traducen y transforman, mediante procesos de *apropiación etnogenética*, los modelos educativos oficiales.

Los análisis y trabajos aquí descritos muestran que organizaciones y liderazgos indígenas, amén de profesionistas y maestros posicionados como *intermediarios corporativos y civiles*, son participantes activos de las actuales clasificaciones identitarias, con capacidad contestataria frente a las definiciones oficiales de lo indígena. Objetos de estudio recurrentes en este campo son los tránsitos entre niveles de identificación local, regional, nacional y global, frecuentemente yuxtapuestos mediante usos emblemáticos de los recursos culturales y simbólicos de los actores. Los aportes aquí analizados parecen converger hacia nuevas configuraciones de la etnicidad y los procesos escolares, en las cuales las competencias escolares y profesionales tienden a jugar papeles importantes en el mantenimiento y recreación de la etnicidad. En síntesis, las tendencias del campo llaman a trascender miradas y posicionamientos heredados del indigenismo de viejo cuño y prestar atención a las configuraciones emergentes de etnicidad en la escuela, bajo el eje de la apropiación.

En esta lógica, se plantean varios retos para los años por venir. La complejización de la noción de identidad, traducida en amalgamas identitarias múltiples, plantea enormes exigencias al diseño de currículas escolares en y para la diversidad; cuya atención inicia por profundizar el estudio de las nuevas configuraciones identitarias que impactan en la escuela. Entre ellas cabe destacar el análisis de las identida-

des étnicas en escuelas de zonas fronterizas, especialmente en el norte del país, donde la escasez de trabajos de este corte es notoria.

Para el diseño de currículas interculturales y la definición de propuestas educativas en y para la diversidad, comprender los procesos étnicos y sus vinculaciones con los educativos resulta hoy día una necesidad y una posibilidad. Los hallazgos reportados constituyen un llamado de atención a planificadores y diseñadores de currículum para abrirse a considerar las experiencias escolares que surgen de procesos étnicos en contextos específicos, como vía relacional para dar contenido a la educación intercultural bilingüe. El reconocimiento oficial y el apoyo institucional a dichas experiencias tiene que ver con el *sentido étnico* de la educación intercultural bilingüe, hasta ahora no considerado en tanto el Estado sigue definiendo al indígena como sujeto de *interés* público y no como sujeto de *derecho.*

El acercamiento a las apropiaciones escolares en sus dos sentidos, hacia la afirmación étnica y hacia la inserción ciudadana, rompe con visiones estáticas de lo indígena en la escuela, todavía vigentes en la formulación de las políticas educativas nacionales. Posibilita reflexionar sobre propuestas educativas orientadas a propiciar relaciones interétnicas y étnico-nacionales menos desventajosas. Asimismo, considerando que las experiencias reportadas en la línea de intermediación marcan una tendencia a la *intermediación civil* en los niveles medio-básico, medio-superior y superior, mientras que la *intermediación corporativa* del maestro se mantiene en el nicho de la educación básica, una veta de investigación futura en el campo concierne al impacto del sistema educativo oficial en la gestación de propuestas educativas in-

terculturales ancladas en contextos socioculturales e históricos específicos y construidas *desde abajo.*

A la fecha, no se ha considerado el conocimiento producido en esta materia en los diseños curriculares y las reformas al sistema educativo indígena. Ello se confirma en el análisis del campo *Formación en y para la díversidad,* donde las propuestas de formación de docentes indígenas en la perspectiva intercultural no reportan en lo absoluto experiencias como las aquí registradas. Según lo afirma Héctor Muñoz, la discusión de los procesos étnicos en la escuela ha sido marginada frente a cuestiones política y pedagógicamente estratégicas, como la modernización de la educación básica y los paradigmas hegemónicos en turno (2001b:19). Sin embargo, es de prever que dada la fuerte emergencia de estos procesos, sea impostergable llevarlos a la mesa de discusión.

III. La educación y los pueblos indígenas en perspectiva histórica

La producción teórica relacionada con los *indígenas en la historia de la educación,* sistematizada por Carlos Escalante (Escalante, en Bertely (coord.), en prensa), configura un subcampo analítico con antecedentes en la historia de la educación rural, pero en proceso de constitución independiente, con preguntas y metodologías propias. El autor informa que a partir de mediados de la década de los noventa, el interés de historiadores y otros científicos sociales por los sectores subalternos y la historicidad de los procesos de escolarización, junto con el levantamiento zapatista y la influencia del *renovado movimiento indígena,* constituyen fac-

tores disciplinarios y extradisciplinarios que explican el interés creciente por el tema y el tránsito de un enfoque centrado en la *historia de la educación indígena* al estudio de los *indígenas en la historia de la educación* (ibid), pasando de un énfasis en la acción del Estado a un interés en la perspectiva de los destinatarios.

El subcampo recuperó un total de 71 productos, mayoritariamente libros, capítulos de libros, artículos de revistas, cinco tesis doctorales y dos de maestría, además de ponencias y memorias de foros, producción historiográfica que va de 1994 al inicio del 2002. Además de los nichos de producción ya mencionados en la introducción, se agrega el Colegio Mexiquense e investigadores extranjeros, cuyos trabajos se localizaron en la Universidad de Aguascalientes (UAA), el Colegio de Michoacán (COLMICH), el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), entre otros. El autor identifica asimismo dos grupos de autores, el primero conformado por investigadores ya consolidados en la historia de la educación, como Pilar Gonzalbo, Dorothy Tank, Luz Elena Galván, Elsie Rockwell y Mary Kay Voughan entre muchos otros, y en la educación indígena desde distintas perspectivas disciplinarias, como María Eugenia Vargas, Bárbara Cifuentes, María Bertely, Margarita Nolasco, Alfredo López Austin y Juan José Romero, entre otros. En el segundo grupo el autor ubica a jóvenes historiadores en educación, como Ariadna Acevedo, Adelina Arredondo, Laura Giraudo o Stephen Lewis, entre otros, cuya irrupción muestra la renovación de la comunidad académica en el subcampo (ibid). Finalmente, los grupos indígenas estudiados de manera específica en el conjunto de trabajos reportados son purépechas, zapotecos, náhuas, yaquis, tarahumaras, mazahuas y tzelta-

les, aunque se reporta que la mayoría de los productos se refieren a los indígenas en forma general.

El autor utilizó una periodización convencional para la organización de los materiales. En relación a la educación en la ***época prehispánica*** se identificó escasa producción teórica; la existente (López Austin 1996; Romero Galván 1996; Valverde 1996), son ensayos orientados al análisis de las instituciones educativas de la época prehispánica en los casos de mexicas y mayas, las formas de socialización en dichas instituciones, los valores morales y los rituales de paso. La notoria escasez de trabajos sobre la educación prehispánica es un vacío por llenar. El tema es considerado relevante por cuanto se visualiza como una de las dos tradiciones confrontadas posteriormente en la época colonial, bajo acciones de resistencia pasiva y selección de ideas y costumbres de los conquistadores (Gonzalbo 2000:19-20).

En el estudio de la ***época colonial*** se reportan investigaciones sistemáticas y a profundidad, que aluden a la confrontación de dos tradiciones educativas, indígena y criolla, que tienen lugar bajo respuestas indias a la imposición cultural, respuestas como "la aceptación efectiva, la rebeldía total y la simulación y el engaño" (Gonzalbo 2000:161), junto con el fenómeno del *sincretismo* entendido como "apropiación selectiva, reelaboración y reinterpretación de ambas cosmovisiones y sistemas valorativos" (1:62). También se reportan análisis historiográficos de los *pueblos de indios* (Tanck, 1999) y las formas de participación nativa en la implantación de escuelas, como el estudio de Dorothy Tanck sobre la relación entre las escuelas y las cajas de comunidad, y la fundación de escuelas gratuitas por los pueblos de indios, antes que así lo hicieran los municipios españoles (Tanck,

2002a, citado en Escalante, en Bertely (coord.), op.cit). En todos los casos reportados por el autor una constante es el *despliegue de recursos* usados por los indígenas frente al orden colonial.

Los indígenas durante el ***siglo XIX*** son adjetivados por el autor como *invisibles y negados.* De la independencia al Profiriato se reporta escaso interés en el estudio de la educación indígena, tanto más significativo por cuanto el período es clave en la cimentación de la ciudadanía nacional y la construcción de la nación. Uno de los retos del subcampo está en llenar los vacíos existentes en la documentación de procesos de largo plazo que son importantes para comprender los intentos de las élites por construir una opción educativa para indígenas y campesinos (Escalante, en Bertely (coord.), op.cit). En este sentido, el caso del siglo XIX demanda *visibilizar* lo indígena en la educación, a través de múltiples vetas de estudio, tarea por demás compleja si se considera que de las evidencias documentales de la época fueron borradas las categorías coloniales, "borrando" a los indígenas de la documentación (Ibid).

Algunas de las vetas ya inicialmente exploradas son la formación de élites indias letradas en el Colegio de San Gregorio de 1821 a 1857 (Escobar 1994, 1999); las preocupaciones y concepciones educativas de algunos intelectuales de principios de siglo -–José María Luis Mora, Lorenzo de Zavala y José María Iglesias, entre otros– respecto de la educación rural e indígena; y el impacto de la legislación liberal de desamortización de bienes comunales en el sostenimiento de las escuelas (Galindo Peláez, *1994).*

Finalmente, el ***Siglo XX*** reporta gran cantidad de productos, de alcances regional, institucional o local, que mues-

tran un contexto atravesado por las polémicas en torno a las *relaciones étnico-nacionales* y la construcción de la *nación moderna* (Escalante en Bertely (coord.), op.cit). Un grupo de temas estudiados se centra en la acción indigenista del Estado en distintas instituciones educativas de este período, entre ellos la formación del Departamento de Cultura Indígena a principios de 1922 y su filiación a la SEP (Fell 1996); el Departamento de Asuntos Indígenas creado en el gobierno cardenista y analizado por Cecilia Greaves durante el periodo presidencial de Manuel Avila Camacho, junto con los centros de capacitación (Greaves 2001b); el proyecto callista de la Casa del Estudiante Indígena (Loyo 1996a, 1998) y la experiencia de Carapan bajo el impulso de Manuel Sáenz (Dietz 1999a), entre otras. De modo indirecto, Giraudo analiza el impacto de la Casa del Estudiante indígena en escuelas rurales poblanas y veracruzanas, a partir de la selección de las mismas bajo el criterio de que laborarán maestros egresados de aquella institución (Giraudo 2000).

Otro conjunto importante de trabajos subraya las dimensiones culturales e ideológicas de los procesos de escolarización a partir de la *apropiación* local de las propuestas educativas gubernamentales y la permanencia de la legitimidad comunitaria frente a las políticas asimilacionistas, incorporativas y castellanizadoras del Estado indigenista (Bertely 1998b); las relaciones establecidas por los indígenas y campesinos con las escuelas en los casos de Sonora, Puebla (Vaughan 1997) y Tlaxcala (Rockwell 1994, 1996a, 1996b, 1998, 2002), el rol de los indígenas escolarizados en instituciones indigenistas en la traducción local de las propuestas educativas gubernamentales (Vargas 1994, Giraudo y Sánchez 2001) y las formas culturales de *apropiación* puestas en

juego para lograr el control local de las escuelas (Rockwell 1994, 1996a, 1996b, 1998, 2002). Este sector de producción comparte el eje identificado en el subcampo *Etnicidad y Escuela* de la *apropiación escolar* y las transformaciones culturalmente sesgadas a que es sometido el dispositivo escolar. Finalmente, un tercer conjunto de trabajos analiza diferentes respuestas locales a la educación indígena, en regiones específicas del país. Entre ellas se encuentra la región purépecha de Michoacán, con estudios sobre la política indigenista de los últimos 50 años (Dietz 1999a), la experiencia educativa de Carapan (Torres 1998, 1999) y el análisis de los maestros bilingües de 1964 a 1982 (Vargas 1994); el estado de México con los trabajos de Luz Elena Galván sobre las comunidades mazahuas (Galván, en prensa) y el trabajo sobre las misiones culturales y la Escuela Regional Campesina de Tenería (Civera 1997); Oaxaca con los trabajos ya mencionados de María Bertely con los zapotecos de la Sierra Norte (1998b y 1999a), y el estudio de Enrique Bernal sobre una escuela primaria en San Miguel Aloápani en un lapso de 20 años (Bernal 1997); y la Sierra Norte de Puebla (Vaughan 2000, Acevedo 2000). Se cuentan, asimismo, estudios de Tlaxcala (Rockwell 1994, 1996a, 1996b, 1998, 2002) y de Veracruz (Giraudo y Sánchez 2001), entre los más sobresalientes.

Las aportaciones de este período aportan a los debates sobre el replanteamiento de la relación entre *etnicidad, ciudadanía, nacionalismo y escuela,* así como sobre los vínculos entre *identidad, cultura escolar y cultura nacional.* Apuntan en su mayoría a subrayar el carácter multidimensional y recíproco de la transmisión cultural en la escuela, y las negociaciones culturales y simbólicas que transformaron el proyecto nacional e impidieron su imposición vertical en las co-

munidades indígenas a través de la escuela. Los proyectos culturales posrevolucionarios se muestran como producto de las relaciones entre lo nacional y lo local (Escalante, en Bertely (coord.), op.cit), y el conjunto de trabajos reportados subraya la participación indígena en el proceso educativo indigenista como decisiva en su funcionamiento y desarrollo.

Retos y prospectiva

A juicio del autor, las investigaciones del subcampo, si bien insuficientes, conforman ya una base para posteriores pesquisas. Dada la atención de los investigadores de este subcampo por las formas de participación de los indígenas en los procesos de escolarización en las diferentes etapas, uno de los retos por venir será impulsar estudios historiográficos sobre grupos étnicos específicos, sus estrategias educativas, *los usos de* la alfabetización y la escolarización y sus formas *de* relación con las políticas educativas oficiales (Ibid). Asimismo, en dichos estudios otro reto planteado tendrá que ver con la precisión teórico-conceptual de los términos que van conformando el marco teórico de este subcampo emergente, ubicando, afirma su autor, los momentos de su aparición.

El estudio de los indígenas en la historia de la educación y su visibilización como sujetos educativos en diferentes contextos históricos y orientaciones de política educativa, puede procurar los análisis sobre la educación educativa actual e incorporarse a la reflexión sobre propuestas educativas interculturales. La visión diacrónica de los procesos educativos y sus vínculos con los procesos culturales y las dinámicas socioeconómicas, sociales y políticas en los niveles local, regional y estatal, abordados desde perspectivas de subalternidad, son elementos centrales para ello. En este sentido y

contando con el crecimiento observado en la producción sobre el tema, parece previsible su futura consolidación como campo analítico de la historiografía de la educación.

IV. Lengua y sociolingüística educativa

La recopilación de la producción de materiales sobre los procesos sociolingüísticos en la esfera educativa, realizada por Rossana Podestá Siri y Elizabeth Martínez Buenabad (Podestá y Buenabad, en Bertely (coord.) en prensa.), permitió ver un notorio incremento y profundización en el número y tipo de estudios elaborados durante los últimos diez años, que habla de su consolidación como campo de estudio en la investigación educativa mexicana. Una rama del mismo, también de creciente importancia, concierne a los procesos lingüísticos de la educación intercultural bilingüe, que incluye básicamente estudios de las lenguas indígenas y el español en la escuela y sus entornos sociales (ibid), objeto que ya venía reportándose como fuertemente perfilado en estados de conocimiento anteriores.

En la integración del estado de conocimiento del subcampo, se recopilaron un total de 93 materiales producidos, de los cuales la mayor parte son libros y capítulos de libro. Se reportan ocho tesis de nivel licenciatura y seis tesis de nivel maestría, aunque corresponde destacar la inexistencia de investigaciones doctorales. Asimismo, los diez reportes de ponencias y memorias de foros indican que el subcampo ha consolidado su lugar en espacios de interlocución y debate. Las autoras señalan que gran parte de la producción está a cargo de instancias académicas y no de instituciones oficiales, lo

cual, al igual que en otros casos, muestra la necesidad de vinculaciones entre las investigaciones producidas y los responsables de planificar y elaborar planes y programas educativos. Entre los espacios de producción se cuentan, además de los mencionados en la introducción, las unidades UPN de Oaxaca y Puebla, y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); en ellos se reporta la existencia de grupos de investigadores y de alumnos de posgrado, ya dedicados de lleno a este campo de investigación, algunos de cuyos productos han sido compilados por Héctor Muñoz (2001d). Otras compilaciones especializadas, producto de reuniones científicas sobre el tema, con presencia de México, Latinoamérica y algunos países europeos, son los trabajos de Muñoz y Podestá (1993), Muñoz y Lewin (1996), Muñoz (200 l). El tema es asimismo ampliamente discutido en seminarios sobre lingüística educativa, entre los que se reportan tres con impacto nacional. El seminario *Políticas Educativas y Lingüísticas en México y Latinoamérica,* organizado por Naciones Unidas a finales del 2001, llegó a un interesante y desolador balance del estado actual de la EIB en México, en el que se destacan la inexistencia de currículums interculturales bilingües en los planes, programas y prácticas educativas, y el planteamiento de un currículum intercultural para toda la población infantil nacional (Podestá y Buenabad, en Bertely (coord.) op.cit). Por otro lado, la discusión del anteproyecto del *Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas* conformó otro seminario nacional que convocó a lingüistas, miembros de academias de lenguas indígenas, líderes indígenas y funcionarios en torno a la discusión sobre la creación de dicho organismo, en su carácter de institución orientada a fortalecer el multilingüismo como política de Estado. En tercer lugar, las autoras refieren el Semi-

nario *Escuela, Indígenas y Etnicidad* coordinado por María Bertely y María Eugenia Vargas del CIESAS, como espacio permanente que convoca a diversos especialistas en educación, historia, antropología educativa y sociolingüística educativa, entre otros. junto con otros foros, diplomados y talleres no retomados aquí, tales espacios constituyen intentos de apoyar en forma directa a las prácticas educativas en contextos interculturales y bilingües, permitiendo una difusión de las investigaciones cara a cara con los responsables de operativizar el quehacer educativo (ibid).

En relación al material escrito, se identificaron dos tipos de investigaciones; aquellas que constituyen descripciones y análisis sociolingüísticos en general, y las ubicadas en, o relacionadas con, los espacios áulicos y escolares (ibid). En razón de su complementariedad, los trabajos reportados incluyen ambas vertientes. Las líneas temáticas identificadas por las autoras fueron varias; en términos generales, todas ellas resultan relevantes para el diseño e implantación de las políticas y los planes y programas interculturales y bilingües.

En los estudios que tienen por objeto el contacto ***comunicativo y los fenómenos de desplazamiento*** se ubican las investigaciones pioneras de la sociolingüística mexicana (De la Torre 1994, Hamel 1995, 1996, 1998, Zimmermann 1997, Podestá 1993a, 2000, Muñoz 1999, Cruz 2001), seguidas por los análisis de ***actitudes lingüísticas*** que exploran la conciencia lingüística de los hablantes y sus juicios sobre diversos usos y aspectos de la lengua (García 1995; Cortés 1995; Muñoz 1997b, 1999; Mena y Ruiz 1993, 1996; Mena, Ruiz y Muñoz 1999). La línea de ***proficiencia lingüística, proficiencia textual y aprovechamiento escolar*** evalúa las destrezas de los estudiantes bilingües en

distintas habilidades lingüísticas y permite valorar el impacto escolar en el grado de vitalidad y/o desplazamiento de las lenguas indígenas, tema introducido en México por Gloria Bravo Ahuja y Nancy Mediano. Esta línea incluye análisis sociolingüísticos comunitarios, actitudes lingüísticas y adquisición de la lectoescritura, como tópicos complementarios (Francis 1997; Mena, Muñoz y Ruiz 1999; Podestá 1996a, 1997a, 2000). Así, también los trabajos de *etnografía del habla* se relacionan con la funcionalidad, vitalidad y desplazamiento de las lenguas indígenas, tanto en el espacio comunitario (Julián Caballero 1999, Coronado Suzan 1999, Preciado 2000; Mena, Muñoz y Ruiz 1999; Podestá 2000) como en el aula (Mena, Muñoz y Ruiz 1999; Podestá 2000; Cruz 2001). Como complementarios están los trabajos de *etnografía de la escritura en contextos indígenas,* una interesante línea incipiente que considera aspectos diversos, como la regulación comunitaria de los usos de la escritura, su disposición espacial y los actos de escritura (Pérez 1995, Podestá 2000), temas sumamente relevantes para los programas escolares de lectura. Posteriormente se ubican los trabajos que realizan un *microanálisis etnográfico de la educación,* línea que enfoca problemas de interacción, cognición y currículo que caracterizan el aula indígena bilingüe y sus vínculos con la presencia de estrategias discursivas y educativas no compartidas entre los participantes del espacio áulico (Mena, Muñoz y Ruiz 1999). La línea *adquisición de lenguas indígenas* trabaja la socialización primaria, línea temática emergente que resulta fundamental para los fundamentos de la EIB (De León 1999). otro grupo de trabajos se abocan al estudio de las *políticas del lenguaje y políticas educativas* (Martínez Buenabad 1992; Muñoz 1997a, 1998b,

1999, 2001 a y b; Hamel 1993, 1997a, Podestá *2000),* muy relacionados con aquellos que abordan temas de ***derechos lingüísticos y educación*** (Hamel 1995).

La línea emergente, ***lengua y cultura***, integra investigaciones sobre las representaciones culturales (Podestá 2002*) y los* contenidos étnicos y comunitarios de las lenguas indígenas (Jiménez 1993, Podestá 1994b, 1996 a y b, Salvador *2002).* Aunque todavía está en una fase incipiente de su desarrollo teórico-metodológico, su énfasis en conocer las lógicas culturales que subyacen a las lenguas como única forma de reorientar una enseñanza de la lengua respaldada por los correspondientes patrones culturales la coloca en un lugar de primera importancia de cara al diseño de curriculums interculturales. Aquí también, como en otros campos, se reportan escasas investigaciones en contextos de migración (Calvo 1997, Galeana 2001, Maldonado 1996); se destacan, sin embargo, algunas interesantes propuestas de Autoría nativa, como los textos de niños y niñas náhuas, hijos de migrantes en la ciudad de Puebla (Podestá 1997b), que permiten asomarse a las representaciones sociales de sus propios mundos de vida, cosmogonía, preferencias, gustos, valores e imaginarios sociales y culturales.

Finalmente, las autoras identifican en la línea ***planificación de la identidad étnico cultural y educación bilingüe,*** un objeto de investigación que documenta la insuficiencia de la planeación lingüística en la EIB, si no va acompañada por una planeación de la identidad étnico-cultural y, por consiguiente, la urgente demanda de una política de la identidad amén de una política lingüística (Zimmermann 1997).

De la extensa producción encontrada se infieren algunos signos puntuales de la situación general del subcampo.

Es de destacar, en primera instancia, que el énfasis esté puesto en el nivel primario de educación básica, quedando en un sitio completamente marginal los niveles medio (Salvador 2002) y superior. De igual forma, los estudios priorizan la escolarización, marginando la socialización primaria como objeto de análisis. Al igual que la educación indígena, la sociolingüística educativa parece seguir encerrada en el nicho de la educación básica, hecho que contrasta con las experiencias de educación intercultural producto de procesos de apropiación étnica de la escuela, reportadas en el campo *Etnicidad y Escuela.*

Asimismo, en algunos trabajos que analizan el nivel de formadores de docentes, una constante es la falta de herramientas que vinculen la lingüística con la antropología educativa y la historia; con excepción de la *Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe* de la UPN Oaxaca y la línea de *Diversidad Lingüística y Sociocultural* de la Maestría en desarrollo Educativo de la UPN-Ajusco. Este divorcio se refleja igualmente en otros niveles educativos y, con especial fuerza, en el diseño y planificación de currículas, planteando una problemática sumamente compleja que tiene en sus raíces la vigencia de enfoques bilingües de viejo cuño para los cuales la lengua no es comprendida ni manejada en toda su potencialidad simbólica como "el artefacto simbólico que posibilita una comunicación" (Muñoz 2001b:10) o "el almacén de las prácticas culturales del grupo que la inventó y la habla y no un mero instrumento de comunicación" (Zimmermann, 1997:74). Las líneas de investigación *planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe, lengua y cultura,* entre otras, abren interesantes vetas analíticas y de reflexión en este sentido.

Otro aspecto a considerar es la mayoría de grupos lingüísticos no reportados en investigaciones o trabajos. Las excepciones, que conforman el panorama de los estudios del multilingüismo en nuestro país, son el mixteco, el mixe, el triqui, el zapoteco en Oaxaca, el huichol en jalisco, el inazahua del Estado de México y el maya de Chiapas; no se reportan estudios comparativos interestatales con una misma lengua. Aun considerando un mosaico lingüístico integrado solamente por las 56 lenguas indígenas reportadas en los censos poblacionales, el camino a recorrer por investigadores de la sociolingüística educativa es largo; de ahí la necesidad de profundizar en el conocimiento de la realidad multilingüe y pluricultural del país mediante estudios de regiones lingüísticas específicas, incluidas aquellas que se sobreponen a los límites estatales. Los contextos migratorios siguen siendo en éste, como en otros campos, una urgente llamada de atención.

Retos y prospectiva

El principal reto señalado por las autoras del subcampo, cuyo objeto, como se ha podido apreciar, es amplio y complejo, está en la vinculación entre investigadores y diseñadores/operadores de programas de educación intercultural bilingüe, con miras a difundir y acercar los resultados de la investigación, y propiciar su incorporación a través de los responsables de la intervención educativa. Un conjunto de temas, a juicio de Muñoz (1998a), serían centrales a este respecto: la diversidad lingüística y cultural de México, (Zimmermann 1997); los bilingüismos modernos y la lengua escrita (Muñoz 1997 a y b); la tradición oral y la normalización de la lengua indígena (Gossen 1989); las autorías indígenas y la

refuncionalización del discurso oral y escrito (Lindenberg 1996 a y b, Podestá 1996b); la relación lengua -urbanización (Podestá 1990, Muñoz 1998a, Coronado Suzán 1999); la migración y el cambio sociocultural (Pardo 1996); la revitalización étnica y medios de comunicación; cultura, desarrollo y comunicación; y las doctrinas del bilingüismo e interculturalidad en el aula.

Centrar la acción educativa en la identidad y la cultura, base de un enfoque intercultural (Muñoz 2001b: 21) plantea enormes retos en el campo de la lengua en tanto almacén simbólico de la cultura. Entre los que se desprenden de la producción del subcampo está la superación del reduccionismo de la cultura a lo lingüístico; la posibilidad de considerar la lengua como uno de los elementos centrales en la definición y operativización de la EIB, más no el único. Los estudios muestran que el aprendizaje de la lengua indígena en sí mismo no basta, si no se integra a las actividades productivas y rituales de los pueblos (Podestá y Martínez Buenabad, en Bertely (coord.) op.cit.). Hacia allá parecen apuntar las líneas emergentes de Planificación de la identidad étnico-cultural y Educación bilingüe, lengua y cultura. Aunado a ello, también se señalan como irresolutos los problemas metodológicos de la enseñanza del español como segunda lengua y la normalización ortográfica de las lenguas indígenas (ibid), entre otros múltiples aspectos que configuran el panorama de investigación del subcampo en los años siguientes.

En torno al marco de la investigación cualitativa que ha orientado la producción del subcampo, las propuestas de autoría nativa recientemente exploradas abren posibilidades y retos de construcción de nuevas metodologías dialógicas,

señaladas por las autoras como posibilidades de investigación coherentes con la experiencia intercultural, y que demandan nuevos posicionamientos: aquí los sujetos se ven a sí mismos ejerciendo roles protagónicos en la construcción de sus propias realidades sociales y educativas.

Finalmente, el estudio de las lenguas y sus usos, sus funciones y potenciales significativos en el marco de los nuevos escenarios multiculturales caracterizados por fenómenos de migración nacionales e internacionales, se vuelven centrales para el diseño de políticas y planes y programas educativos en un México inserto en un mundo globalizado. En este sentido se observa un tránsito gradual de la investigación de la diversidad lingüístico cultural y de los fenómenos sociolingüísticos de contextos indígenas rurales a contextos de multiculturalidad urbana, bajo nuevos usos, comportamientos y actitudes lingüísticas. Esta tendencia en la investigación queda como parte de los nuevos objetos de estudio del subcampo.

V. Procesos socioculturales en interacciones educativas

En una más de las intersecciones entre educación y cultura se construye este subcampo, recopilado y analizado por Adriana Robles Valle y Gabriela Czarny (Robles y Czarny, en Bertely (coord.), en prensa). Su objeto de estudio son los procesos socioculturales ligados con estilos *de aprendizaje y contenidos* culturalmente situados, que tiene lugar en diversas situaciones educativas. El análisis de estas últimas se realiza desde un *enfoque* cultural que, aunque nombrado de

distintas formas, tiene como denominador común abordar situaciones educativas áulicas y extra áulicas en función del contexto sociocultural en que se insertan (ibid).

Desde este tipo de abordaje teórico, la diversidad cultural de las escuelas se entiende como diversas *concepciones de mundo* puestas *en práctica* por los miembros de grupos culturalmente diferenciados, o al interior de ellos, no necesariamente indígenas. Empero, las investigaciones educativas recopiladas en este subcampo versan sobre grupos indígenas. Un total de 21 trabajos reportados, mayoritariamente artículos de revistas especializadas y, en menor número, documentos, libros, capítulos de libro y tesis de nivel licenciatura, maestría y una de doctorado, dan cuenta de un subcampo altamente especializado, de atención todavía incipiente, cuyo antecedente se ubica en el Grupo de Estudios Socioculturales del DIE, integrado a mediados de los noventa por profesores investigadores como Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Antonia Candela, Ruth Paradise y Rafael Quiróz. Actualmente éste se reporta como un espacio privilegiado de reflexión en el campo, junto con el seminario permanente *Escuela, indígenas y etnicidad* del CIESAS. Otros nichos de producción identificados fueron la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la División de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, el Centro de Educación de Adultos para América Latina (CREFAL), la Universidad de Guadalajara (UDG) y el ITESO, instituciones en las que, además, se promueve el trabajo en el campo, augurando en un mediano plazo una documentación significativa de experiencias y procesos de esta índole. Asimismo, las autoras reportan que la preocupación por las formas de enseñanza culturalmente situadas está presente en los actuales planes de estudio para la formación de los maes-

tros de las Escuelas Normales y la Dirección de investigación Educativa de la SEByN-SEP (Plan de Estudios Educación Primaria: 1997, Plan de estudios Educación Preescolar y Secundaria: 1999*),* y en la línea de formación *Educación y Diversidad Sociocultural y Lingüística* de la Maestría en Desarrollo Educativo de UPN Ajusco.

De entrada, el material registrado se enfoca en su mayoría al nivel de educación primario, en un franco desequilibrio respecto de los otros niveles básicos y superiores. También en este caso el sesgo a la educación primaria habla de la necesidad de profundizar y ampliar este tipo de estudios a otros niveles del sistema educativo nacional, lo que aportaría importantes datos para valorar cualitativamente la articulación-desarticulación de distintos niveles escolares con estilos y formas socioculturales locales.

Siguiendo a las autoras del subcampo, un primer conjunto de trabajos se informan y dialogan con ***la antropología, la psicología cultural y el enfoque cultural*** (Robles y Czarny, en Bertely (coord.), op.cit), combinando distintas perspectivas de análisis cualitativo de la interacción y comunicación en contextos escolares y comunitarios con población indígena. En esta vertiente se destacan los aportes de Ruth Paradise (1991, 1992, 1996, 1998*),* quien a grandes rasgos analiza las prácticas de interacción de niños mazahuas en términos de su propia cultura. La autora muestra que dichas prácticas promueven en los niños el desarrollo de capacidades y estilos de aprendizaje específicos, como la *observación* y la *independencia,* que a su vez posibilitan una cooperación tácita en la interacción, contrastando con los marcos culturales occidentales que la identifican como signo de pasividad. La cultura se concibe como la capacidad de ser partícipe de

las prácticas cotidianas, y el aprendizaje es desplegado en la experiencia. (Robles y Czarny, en Bertely (coord.), en prensa). Paradise indica la prevalencia de concepciones occidentalmente sesgadas respecto de las formas de interacción en el aula, que llevan a imponer estrategias de enseñanza en franca discontinuidad cultural con los estilos socioculturales y la identidad individual y colectiva de los alumnos.

En un sentido similar, María Bertely (1995, 2001, 2000a) documenta estilos de interacción y conocimientos locales de niños mazahuas y sus familias en un contexto escolar, analizando las adaptaciones escolares y docentes y la mazahuización de la escuela a partir de su inserción. Asimismo, documenta una serie de estrategias docentes de un maestro mazahua –entre ellas, la enseñanza no centralizada y el aprendizaje paralelo–, que resultan culturalmente pertinentes. La autora se pregunta por el reto de la diversidad sociocultural en las escuelas, planteando una escuela intercultural incluyente fundada en la construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje culturalmente situadas, en vez de imponer comportamientos escolares estereotípicos.

En esta misma vertiente, Adriana Robles (1994, 1996) analiza el uso del tiempo y el espacio de niños mazahuas en un jardín de niños, atendidos por un profesor no indígena. La autora documenta la expresión de diferencias culturales relevantes, más no excluyentes ni inhibidoras de la comunicación intercultural, que tiene lugar bajo adaptaciones y estrategias impulsadas por el docente. Concluye que los elementos del diálogo intercultural en la escuela provienen de dichas adaptaciones y estrategias docentes, y no de marcos institucionales ajenos; para la autora, el enfoque sociocultural permite contextualizar los usos de acuerdo a la

incidencia del ambiente sociocultural de los niños, además de considerar los significados que se construyen en la interacción social.

Finalmente, el trabajo de Gabriela Czarny (1995) documenta el espacio intercultural de una escuela primaria urbana con estudiantes y maestros de distintas procedencias étnicas y contextos socioculturales, enfocando el debate sobre la atención de la diversidad escolar en escuelas regulares y sobre las identidades culturales que se forjan en contextos de migración indígena a la ciudad. Nuevamente, se muestra un conjunto de interacciones que tienen como base los contextos socioculturales de los alumnos y la observación como orientadora de su estilo de aprendizaje.

Estos y otros trabajos que las autoras del subcampo reportan en esta vertiente confirman con De Haan (1999) lo errático que resulta interpretar en términos de déficit a un grupo que no comparte prácticas de aprendizaje prototípicas ajenas a sus marcos culturales. Estudios de este corte subrayan la necesidad de que los marcos teóricos que orientan los procesos educativos incorporen la diversidad de prácticas de enseñanza-aprendizaje, y de igual forma que esta diversidad, documentada y sistematizada, nutra los diseños de currículas interculturales situadas.

Una segunda línea del subcampo –***pedagogía y saberes culturales***– reporta trabajos derivados de preocupaciones de corte principalmente pedagógico. Las temáticas giran en torno al análisis de formas de aprendizaje vivencial, propias de los grupos indígenas; a formas de *ser, hacer y aprender* así como sus aportes -reales y potenciales- al diseño curricular intercultural (Robles y Czarny, en Bertely (coord.), op.cit.). En la diversidad de productos encontrados se men-

cionan trabajos sobre socialización femenina en actividades artesanales (Torres 1998), formas de conocimiento de niños indígenas hijos de jornaleros migrantes (Medina 1997), identidad indígena huichola y relaciones de poder manifiestas en la conducta ritual (Corona 1999), y conocimientos socioculturales en campos disciplinarios específicos como las matemáticas (Aldaz 1995, 1998) y las ciencias (González Mecalco 2001).

Finalmente, un tercer conjunto de trabajos constituyen ***proyectos de recuperación y apropiación curricular de conocimientos locales***, en los que se diagnostican resultados educativos de experiencias escolares diversas, entre ellas con tzeltales de Chiapas (Saldívar 2001), huicholes de jalisco (Rojas 1990) y mixes de Oaxaca (Gámez 2000). En todos los casos -proyectos bajo intervención de nuevos agentes educativos como ONG's y fundaciones privadas- se subraya la relevancia que adquiere, para el éxito mismo del proceso educativo, su articulación con las formas, elementos y procesos culturales y productivos de grupos sociales específicos.

Retos y prospectiva

Entre los múltiples retos derivados del estado de conocimiento del subcampo, se destaca la necesidad de ampliar temporal y espacialmente su objeto de estudio, promoviendo trabajos diacrónicos o de largo plazo y análisis ubicados en el nivel superior o educación de adultos. Asimismo, se observa poco trabajo de documentación de procesos socioculturales en los espacios familiares y comunitarios, priorizando el análisis de estos en el contexto escolar. La cantidad de trabajos encontrados, y sus medios de difusión, habla del carácter emergente de un subcampo altamente especializado, por de-

más esencial para la construcción de propuestas interculturales de intervención. Empero, se percibe un interés creciente por investigar y documentar la diversidad de formas de interacción y comunicación, de enseñanza y aprendizaje, tradicionalmente ignoradas en las propuestas pedagógicas.

Para las autoras de este subcampo, mostrar el peso que tiene el conocimiento sociocultural en los procesos educativos, plantea la posibilidad de pedagogización de los conocimientos indígenas y las experiencias locales, en el marco del reconocimiento y atención a la diversidad, construyendo propuestas de formación docente culturalmente pertinentes. Queda también por definir la participación nativa en la formulación, instrumentación y desarrollo de las propuestas de intervención, de acuerdo con la necesidad de apoyar una educación intercultural construida desde abajo, ya expuesta en el subcampo Etnicidad y escuela.

Finalmente, otro reto que plantean los hallazgos descritos se refiere a la necesidad de construir abordajes pedagógicos que no desvinculen los estilos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos y conocimientos a aprender; esto es, separar el qué y el cómo, fragmentando el carácter holístico de la experiencia sociocultural (Robles y Czarny, en Bertely (coord.), op.cit.). Hasta ahora, las propuestas de incorporación de la cultura a la escuela se han centrado en la lengua y los contenidos étnicos, no en los procesos socioculturales más amplios que tienen lugar en las interacciones educativas, reportados en este subcampo.

VI. ONGs y redes electrónicas en educación intercultural.

El análisis de la producción de las ONGs en materia de educación intercultural, documentado por Patricia Medina Melgarejo, se enmarca en el acelerado proceso de irrupción de nuevos agentes educativos distintos al Estado, aunque relacionados de diversas formas con la institucionalidad educativa nacional. En los últimos diez años se reporta un incremento descomunal en el número de estos organismos[9] y sus acciones de intervención educativa[10], a menudo catalogadas como "interculturales". Esta definición frecuentemente se asocia en forma indistinta con el "reconocimiento de la diversidad", según lo reporta la autora del subcampo en los estados de conocimiento de esta década (Medina, en Bertely (coord.), op.cit.).

El subcampo se conformó a partir de la selección de 79 trabajos, concentrados en 31 documentos producidos por seis organizaciones no gubernamentales (CESDER, AJAGI, SEDEPAC, COMEXANI, UCIEP, DECA) y una financiadora internacional en México (lIZ-DVV). La autora configuró la muestra a partir de los criterios de i) su grado de sistematización de sus

[9] Salinas (1995:55) reportaba en 1987 un total de 331 ONGs, que para 1995 se habían convertido en 5,076 (San Juan 1999: 157). Actualmente el directorio de las organizaciones de la sociedad civil (SIOS 2002) contempla un panorama de 16,000 ONGs en el país, de las cuales tiene registradas 3,848 organizaciones. De ellas, el 51% se localiza en los estados de D.F., Coahuila, Estado de México, Nuevo León y Jalisco (Medina, en Bertely (coord.), op.cit.)

[10] Enunciadas como actividades de educación, un 46% de ONGs (un total de 1,321) se dedican a este rubro; y entre ellas un exiguo número de 15 atienden explícitamente a la población indígena (SIOS: 2002).

experiencias de intervención educativa en las temáticas de diversidad e interculturalidad, ii) su trabajo con grupos indígenas y con otros sectores sociales que configuraron un referente de diversidad, iii) su antigüedad, y iv) su intención explícita de reconocimiento de las identidades étnicas, entre otros. La muestra así construida quedó como sigue:

- CESDER - PRODES. El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, forma organizativa de la asociación civil Promoción y Desarrollo Social, constituida desde 1982. Impulsa procesos de desarrollo en la Sierra Norte de Puebla, promoviendo la participación colectiva desde la organización local comunitaria, campesina e indígena.
- COMEXANI. El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez A.C., creado en 1992 bajo el objetivo explícito de reflexión, análisis y propuesta sobre la situación de la niñez mexicana.
- UCIER Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación A.C., fundada en 1987 bajo objetivos de desarrollo social de comunidades rurales e indígenas.
- SEDEPAC. Servicio, Paz y Desarrollo A.C., conformada en 1983 y vinculada al movimiento popular, trabaja procesos formativos con sectores populares, indígenas y organizaciones civiles en aras de la autogestión, la inclusión y la democracia, entre otros objetivos.
- AJAGI. Asociación Jaliscience de Apoyo a los grupos indígenas A.C., desde 1991 tiene como objetivo apoyar al pueblo Wixa'rika (Huichol) con proyectos educativos, de desarrollo sustentable y defensa de derechos colectivos.
- DECA. Equipo Pueblo, creado en 1997, se orienta al desa-

rrollo social y la participación ciudadana con “sectores sociales excluidos” .

- IIZ-DVV. Asociación Alemana para la educación de Adultos, con sede en Bonn, Alemania. Desde 1992 su oficina en México promueve la cooperación con las ONGs en materia de formación y capacitación con población indígena.

Los trabajos producidos por estas organizaciones son difundidos como reportes de investigación, tesis de licenciatura, libros, capítulos de libros, artículos publicados, memorias, manuales de capacitación, informes de trabajo y videos. A partir de su análisis, la autora apreció matices distintivos en el uso del concepto de interculturalidad, que aparece vinculado a la generación de nuevas relaciones sociales a través de la participación ciudadana y el ejercicio de los derechos individuales y colectivos. La autora reporta, en las experiencias de intervención pedagógica recopiladas, una concepción aplicada de los procesos educativos como medio para la participación social y el ejercicio de tales derechos, no como un fin en sí mismo. (Medina, en Bertely (coord.) op.cit.).

Mayoritariamente, los materiales sistematizan *experiencias pedagógicas y programas de formación y capacitación* de ONGs orientados a la formación de agentes educativos o la capacitación para el trabajo productivo. Comprenden prácticas en educación rural de nivel medio básico y medio superior (CESDER 1993), en las cuales se analizan temáticas diversas como la vinculación escuela-comunidad y el sector productivo (Pries, en op.cit.), la participación comunitaria como elemento del desarrollo (Flores en op.cit.) o la escuela como espacio de construcción de identidad de los jóvenes (Salom en op.cit.).

En estos trabajos, el concepto de cultura se asocia frecuentemente con rasgos culturales y cultura local o cultura propia, como referentes asociados a las condiciones de marginalidad o exclusión (Medina, en Bertely (coord.) op.cit.) Encontramos aquí un uso material y, en menor medida, simbólico del concepto, asociado en el primer caso a productos y en el segundo a significados propios de cosmovisiones determinadas. La diferencia cultural queda generalmente asociada a la identidad fundada en las actividades productivas, que tienen un lugar prioritario en la definición de los sujetos de la intervención. Así, caracterizaciones como *niños jornaleros* (COMEXANI, UPN, UCIEP: 199*5),* niños de la calle (COMEXANI: 1997; 2000*) o joven campesino* (CESDER: *1998,* Berlanga: *1993),* denotan lo que a juicio de la autora es una fuerte influencia de los planteamientos campesinistas, que lleva al desdibujamiento de los procesos e identidades de carácter sociocultural presentes en los contextos de intervención. Muestra de ello es que las definiciones anteriores se apliquen por igual a niños adscritos a diversos grupos indígenas.

Alrededor de los indicadores de género, edad y, en menor medida, definición cultural y política, la autora identifica identidades emergentes, como la de *joven campesino indígena* (CESDER 1998*).* Estos son concebidos como sectores que demandan atención educativa acorde con sus características identitarias y el contexto rural e indígena en que se encuentra inserto. El sector de jóvenes aparece frecuentemente problematizado en relación a su identidad cultural, sus condiciones de vida y trabajo, sus expectativas e intereses personales.

Un segundo conjunto de trabajos ubicados en este campo informa sobre proyectos de intervención educativa asociados a la escuela, reportados como *modelos educativos*

(Medina, en Bertely (coord.) op.cit.). Esta línea temática incursiona en cuestionamientos más cercanos a la identidad y los procesos socioculturales, reflexionando sobre la incorporación de la cultura local en las prácticas escolares y los procesos de mediación pedagógica de] aprendizaje, en el marco de experiencias escolares situadas en contextos indígenas. Se reportan dos modelos de educación secundaria[11]; una de ellas con el pueblo huichol en Jalisco –la secundaria *Tatutsi, Maxakwaxi* (Corona: 1999 y Rojas: 1999b)– y la otra con los náhuas de la Sierra Norte de Puebla (CESDER: 1996a). En ambos casos las ONGs involucradas apoyan procesos de conformación de modelos educativos interculturales gestados en torno a las demandas indias de acceso equitativo a la educación y educación culturalmente adecuada. Las experiencias giran en torno a la incorporación de la cultura y la organización indígena en el currículum y las prácticas escolares, y su articulación con elementos del programa oficial; en ellas, la concepción de la interculturalidad se asocia con el modelo educativo construido (ibid) y se traduce en una negociación entre *lo propio* y *lo ajeno,* en la cual operan procesos de recreación y *resigniflcación* cultural (Medina, en Bertely (coord.) op.cit.).

En el caso del modelo elaborado por CESDER, del que se tiene una visión longitudinal en cuyos inicios se definía como bilingüe bicultural, y que posteriormente transita al paradigma intercultural (CESDER 1996 a y b), se reporta una reflexión sistemática sobre la construcción de *mediaciones didáctico-pedagógicas* que permitan recrear contenidos esco-

11 Reportados en el subcampo *Etnicidad y escuela* como experiencias de apropiación escolar

lares y locales (Márquez, 1996), lo que constituye una alternativa de resolución pedagógica de la interculturalidad educativa (Márquez 1994, 1996).

Finalmente, un tercer conjunto de trabajos abonan el tratamiento de ***la interculturalidad como perspectiva filosófica y antropológica del multiculturalismo,*** esfuerzo de las ONGs por profundizar en la discusión teórica a la luz de sus experiencias prácticas. Al respecto, la autora del subcampo reporta que la agencia financiadora IIZ-DVV ha tenido como una de sus funciones convocar a foros de debate donde se compartan dichas experiencias y se busquen canales de vinculación con sectores académicos y especialistas en las diferentes temáticas de interés común, enmarcadas por los debates del multiculturalismo y la diversidad. Trabajos derivados de esta intención abren la perspectiva para profundizar el intercambio de experiencias en países diversos (Klesing-Rempel 1996) y profundizan en las reflexiones teóricas sobre la interculturalidad (Dussel 1996; Stavenhagen 1996). Como reto orientado a superar la frontera tradicional entre la reflexión académica y las formas de intervención, la búsqueda de espacios de retroalimentación e intercambio puede ciertamente enriquecer sustantivamente las reflexiones y experiencias en torno a la educación intercultural y la educación en contextos de diversidad sociocultural.

Ahora bien, una parte significativa de la producción del subcampo circula por ***redes electrónicas,*** nacionales e internacionales. Éstas constituyen un recurso de suma importancia para las ONGs, en el marco del contexto global actual; en la *era de la información,* la existencia misma y el trabajo de las ONGs dependen de sus vinculaciones reales y virtuales con organismos oficiales y civiles, organizaciones in-

ternacionales y agencias de financiamiento, a través de las cuales se allegan recursos, se difunden sus reflexiones y productos, y se establecen alianzas situacionales o de largo plazo, que resultan estratégicas para la proyección y permanencia de los grupos.

La información que circula a través de las redes electrónicas es variada, se refiere a productos de debates académicos o de iniciativas de ley con respecto a temas diversos relacionados con la interculturalidad y la diversidad cultural Muchos de los trabajos pueden encontrarse en los centros de documentación virtuales. En redes especializadas internacionales pueden encontrarse publicaciones diversas y periódicas, artículos de fondo, informes desplegados y noticias relevantes. A juicio de la autora, las comunicaciones de redes han propiciado, entre otras cosas, la amplia difusión de los conceptos de interculturalidad y diversidad cultural. La información circulante genera una *apropiación sin contexto y un* acentuado uso de materiales prácticos, ampliamente difundidos. En todo caso, las redes y los medios telemáticos constituyen dos campos de estudio definitivos en el rumbo que tomen las propuestas interculturales en educación.

En este sentido, el subcampo reporta redes nacionales -Red de Organismos Civiles de Derechos Humanos "Todos los derechos para todos" (http://www.redtdt.org.mx) y la red La Neta (http://wwwlaneta.apc.org)- e internacionales -la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC) (http://www.apc.org/espanol/). Destacan igualmente redes especializadas en el campo de la educación, donde pueden encontrarse materiales diversos en torno a los ejes de diversidad, interculturalidad y educación indígena; tal es el caso de Alforja (http://www.alforja.org), que trabaja des-

de 1981 en un Programa Coordinado de Educación Popular, con participación de organizaciones de diversos países latinoamericanos.

Finalmente, se reportan vínculos crecientes entre ONGs y organismos internacionales, como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (http://www.oei.es/), la Organización de Estados Americanos (OEA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNESCO (http://www.education.unesco.org). Mediadas por instituciones académicas o centros de cooperación, la vinculación con estas instancias internacionales redunda en recursos, información, difusión e intercambios diversos. Entre los organismos que sirven de puente destaca el papel del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL), con sede en Pátzcuaro, Michoacán (http://wwwcrefal.edu.mx); la Red de Educadores e Investigadores en Educación Intercultural (RED-EI) creada en el 2000 bajo convenio de la UPN y la OEA (http://www.oea.ajusco.upn.mx); la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) (http://www.reduc.cl//homereduc.nsf/?Open); el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB) (http://wwwproeibandes.org) y la Fundación Rigoberta Menchú Tum (FRMT), que nace en México en 1993 y promueve acciones de formación y desarrollo curricular en su Programa de Educación (http://www.rigobertamenchu.org).

Balance y prospectiva

Al ponderar algunas implicaciones que ha tenido el crecimiento descomunal de ONGs dedicadas al rubro educativo,

la autora alerta sobre la irrupción de una especie de *nuevo indigenismo integrador*, a menudo promovido por grupos que no cuentan con experiencia en intervención pedagógica en sectores indígenas urbanos o rurales (Medina, en Bertely (coord.), op.cit.). La intervención de ONGs en materia educativa queda frecuentemente en el marco del asistencialismo, y adopta los conceptos de interculturalidad y diversidad sin darles un sentido específico, lo que redunda en su *vaciamiento* conceptual. Asimismo, en muchos casos asistimos a la conversión de las ONGs en meros puentes entre las instituciones gubernamentales y las agencias financiadoras internacionales y el alejamiento de sus objetivos originales (ibid). Su acción educativa, en este sentido, no ha proporcionado por lo general alternativas que fortalezcan la construcción de propuestas situadas de educación intercultural y educación para la diversidad, salvo en casos como los antes descritos, que se convierten así en objetos de estudio importantes.

En este mismo nivel, la polisemia y amplitud del concepto de *educación* obscurece el tipo de intervención educativa que realizan las 1,321 organizaciones así registradas. El máximo de concreción en la definición de su oferta se da en los términos *educación* comunitaria, *educación básica y educación* compensatoria, además del exiguo número de 15 organizaciones que registran intervención educativa con población indígena. De ahí que la concreción de los tipos de intervención y la construcción de consensos conceptuales mínimos resulte un reto a considerar para el análisis de este extenso campo.

Otro aspecto a ponderar tiene que ver con el papel de las ONGs en el marco del neoliberalismo privatizador (ibid).

En el marco de la hegemonía de las políticas neoliberales a nivel internacional, la actuación de las ONGs contribuye al desdibujamiento de las responsabilidades sociales del Estado, al ser sujetos de transferencia de fondos que se retiran de las políticas sociales. Se encubre así, bajo un lente de democracia, cooperación y organización de la sociedad civil, un proyecto privatizador de las funciones sociales del Estado. Como contraparte, sin embargo, la ampliación de los canales para la atracción de recursos y la posibilidad de competir por ellos sin la mediación estatal, abre nuevas opciones de ejercicio de la ciudadanía y puede dar lugar a formas alternativas de empoderamiento social.

La sistematización de la práctica de las ONGs analizadas y la producción escrita derivada de este esfuerzo, enriquecen sin lugar a dudas la reflexión en torno a la educación intercultural. Aportan un énfasis en la práctica (Medina, en Bertely (coord.), op.cit.)., que pone en la mesa de discusión el tema de las resoluciones pedagógicas de la interculturalidad en contextos específicos. Las identidades emergentes y múltiples, los contextos de diversidad urbana, la atención educativa de indígenas en las ciudades, son otros tantos dilemas aún vacíos en la reflexión sobre la praxis intercultural. Asimismo, como señala la autora, la posibilidad de acercamiento de los enfoques rurales y campesinistas a las perspectivas antropológicas, lingüísticas e históricas que privan en los acercamientos académicos al tema de la interculturalidad, se vuelve relevante en el marco de las negociaciones entre los actores del campo educativo. Alerta sobre los riesgos de obscurecer los contextos estructurales y materiales, atravesados por relaciones de poder, que rodean los procesos de interculturalidad en cualquier arena.

Finalmente, un eje identificado en este subcampo concierne a la tensión que se percibe entre las acciones educativas orientadas al ejercicio de la ciudadanía y aquéllas que incorporan un ejercicio alternativo de ciudadanía étnica. Entre las ONGs el peso de las perspectivas campesinistas incide en que su accionar educativo, aún orientado hacia la diversidad sociocultural, abogue por un ejercicio de la ciudadanía más cercano a los términos tradicionales. En contraste, los casos en que la intervención educativa de las ONGs se cruza con procesos étnicos de apropiación escolar e interculturalidad vívida, llevan a un replanteamiento en la forma de concebir al sujeto de intervención como sujeto de *derecho,* así como a una redefinición de su participación ciudadana en términos de ciudadanía étnica.

VII. Formación docente en y para la diversidad

El estado de conocimiento de este último subcampo, elaborado por Gisela Salinas Sánchez y Ma. Victoria Avilés Quezada (Salinas y Avilés, en Bertely (coord.), en prensa), presenta una recopilación de la producción temática generada en torno a procesos de formación docente orientados hacia la diversidad lingüístico cultural. El punto de partida es el reconocimiento de que el discurso de la educación intercultural bilingüe no se ha traducido hasta ahora en prácticas que impacten significativamente esta esfera.

El material analizado se constituyó con 129 textos, entre ellos libros, capítulos de libros, artículos de revistas y memorias o ponencias de foros de discusión. Llama la atención

el alto número de materiales reportados como *programas o propuestas curriculares y documentos e informes,* signo de que un tipo de investigación prevaleciente en el campo es de carácter *endógeno y dia*gnóstico, aplicado a la evaluación de las políticas de formación en general, y los planes y propuestas curriculares de las instituciones formadoras de docentes en particular. Otro dato significativo es que la gran mayoría de los trabajos reportados tienen como sujeto de estudio los *indígenas en general;* no se reportan estudios o investigaciones sobre grupos étnicos específicos, salvo cinco casos que se refieren a los amuzgos, mixes y mixtecos de Oaxaca, totonacos de Veracruz y tzotziles de Chiapas. El resto de los grupos étnicos son aglutinados bajo un tratamiento genérico, que recae en la categoría de *docente indígena.*

El lugar preponderante en la producción del subcampo lo ocupa la Universidad Pedagógica Nacional, como institución que encabeza la oferta de formación, dentro de los siguientes programas:

- Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 (LEP y LEPMI 90) en modalidad semiescolarizada, ofrecidas en 23 entidades del país.
- Licenciatura en Educación Indígena Plan 1990 (LEI 90) en modalidad escolarizada en la Unidad Ajusco.
- Licenciatura en Educación Bilingüe y Bicultural, dirigida a profesores hispano hablantes residentes en Estados Unidos, desarrollada conjuntamente por la UPN Mexicali y la Universidad estatal de California, Long Beach, entre 1994 y 1998.

- Línea en Educación Intercultural de la Licenciatura en Intervención Educativa en modalidad escolarizada.
- Maestría en Educación en el campo Educación Indígena, en la unidad Ajusco, en el período 1994-1996.
- Maestría en Desarrollo Educativo, en la Línea Educación y Diversidad Sociocultural y Lingüística, en la unidad Ajusco de 1996 a la fecha. Trabajada también vía medios en Cd. Juárez, Puebla y Tuxtla Gutiérrez.
- Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, en modalidad escolarizada, impartida en la unidad Oaxaca desde 1998.
- Maestría en Educación y Diversidad, subsede San Cristóbal las Casas y unidad Tuxtla Gutiérrez en modalidad escolarizada, a partir de *1998.*
- Línea en Educación Intercultural e Indígena de la maestría en Desarrollo Educativo, unidades Chilpancingo, Iguala y Acapulco.
- Doctorado en Educación (Interinstitucional), línea Formación de Docentes y Procesos Interculturales.

La UPN ha promovido, además, numerosos diplomados y talleres, presenciales y vía medios, en temas de Derechos Humanos, Derechos de los Pueblos indígenas y Educación Intercultural Bilingüe. Según reportan las autoras, la oferta de la UPN no se vincula directamente a la investigación, con excepción de la Maestría en *Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe* (Mena: 2001 a y b; Mena y Ruiz 1999); la mayor parte del material analizado, informan, es descriptivo y reiterativo de las propuestas de formación dadas por las LEP y LEPMI 90. A su juicio, la discusión aca-

démica sobre diversidad e interculturalidad en el subcampo es relativamente reciente[12] y se caracteriza por una *investi - gación endógena* guiada por las orientaciones compartidas por diseñadores y formadores de docentes, primeros destinatarios de la misma (Salinas y Avilés, en Bertely (coord.), op.cit).

Las acciones de formación en y para la diversidad de la UPN iniciaron la década de los noventa todavía bajo la orientación del enfoque bilingüe bicultural, y transitaron hacia la incorporación de la perspectiva intercultural, especialmente en las reediciones de sus materiales de estudio. Al respecto, existen algunos análisis que califican la apropiación del nuevo enfoque como discursiva y con escasos avances en la práctica educativa de los docentes (Hernández 1994), lo que expresa la existencia de profundas divergencias entre teoría y praxis (Muñoz 1998b). Las guías de trabajo y antologías de las LEP y LEPMI 90, por ejemplo, permiten identificar posiciones teóricas diversas y tránsitos entre ambos paradigmas; entre sus fuentes se reportan, por ejemplo, Guillermo Bonfil (1987, 1989), Rodolfo Stavenhagen (1989), Salomón Nahmad (1982, 1987), Nancy Modiano (1974), Utta Von Gleich (1989), Madeleine Zúñiga (1989 a y b), Jorge Gasché (ETSA 1996), María Bertely (1998a), Luis Enrique López (1995b, 1996a y b), Ruth Paradise (1991), Héctor

12 Herrera 1997a y b, 2000a, b y c; Avilés 200a, Cisneros 1998, Castillo Rey 2001; Elizondo et.al. 1998; Salinas 1997, 1998a, b y c; Gigante 1995b; SEP/DGEI 1996 y 1999. Sobre el conocimiento culturalmente ¡ente diferenciado y la educación indígena ver Graciela Herrera (1997a y 2000b) y Marcela Tovar (2002). Sobre cuestiones de profesionalización del maestro indígena se encuentran los trabajos de Edgar Sulca (1992), Marcela Coronado (1999 y 2001), Sergio Téllez (1996), Patricia Mena y Arturo Ruiz (1999), entre otros.

Muñoz (1996a, 1997 a y b, 2001 a y b), Patricia Mena (2001 a y b), Patricia Mena y Arturo Ruiz (1999) y Rossana Podestá (1994c).

El interés de la UPN por situar sus programas formadores de docentes como objeto analítico, se ha expresado en iniciativas de evaluación institucional. En la década de los noventa se informa de la implementación del *Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI90* (PES I y II), desarrollado bajo diferentes ejes a partir de 1995 y hasta 1998. Entre los resultados presentados en los rubros de *perfil de ingreso, desempeño académico, productos de titulación* e *impacto social* destacan, respectivamente, una creciente *feminización* del magisterio y la incorporación de estudiantes jóvenes, de entre 20 y 22 años, mayoritariamente bachilleres (Avilés 2000 a y b); el desconocimiento del plan de estudios y la vigencia de estrategias *directivas, repetitivas y poco participativas* en los formadores Millán y Valdéz (2001a); la prioridad otorgada por los alumnos al campo *de la lengua* en sus propuestas pedagógicas (Jordá 2000 a y b), y, en general, la apropiación de un discurso de la interculturalidad educativa, con pocos reflejos en su práctica (Salinas 1999).

Con respecto a otras propuestas curriculares de formación identificadas, se han generado algunas alternativas en universidades y centros de investigación y al interior de los sistemas educativos federal y estatales. En el primer caso se encuentran la Maestría en *Lingüística Indoamericana* del CIESAS y el Doctorado en *Educación Multicultural* de la Universidad Veracruzana (UV); en el segundo están ubicadas las acciones compensatorias en apoyo a la docencia en el medio indígena promovidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las propuestas de formación docente

en Educación Bilingüe Intercultural o Intercultural Bilingüe en Oaxaca (IEEPO, 1997), San Cristóbal las Casas (SECH 1999) y Cherán, entre otras, y las propuestas de asig*naturas regionales* de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar (planes 97 y 99) de la SEByN - SEP. Tales programas no fueron considerados en este subcampo, debido a que no reportan un interés específico en el *análisis de los procesos de formación* docente que impulsan. En algunos casos, este análisis ha sido trabajado por investigadores externos, como el análisis de Díaz Couder (1997b) sobre la Maestría en *Lingüística Indoamericana;* los trabajos sobre las aportaciones de la SEP (Ramírez Jordán 1998) y CONAFE (Rodríguez Mackeon 1998) a las necesidades educativas de niños jornaleros agrícolas migrantes; y los análisis comparativos de las ofertas de formación docente elaborados por Bello (1999), Rebolledo (1994), Gigante (1994) y De Ibarrola (1999), entre otros.

Retos y prospectiva

Como retos puntuales en la formación docente *en y para la diversidad* destacan varios puntos. Frente al carácter mayoritariamente *diagnóstico* de los productos, se requiere apoyar la investigación en los posgrados de los centros formadores de docentes, apoyada en marcos teórico-metodológicos propios de la antropología educativa, la pedagogía, la sociolingüística y la historia, así como tomar acciones de difusión y extensión que abran el cerco de la producción *endógena y* vinculen de manera creativa la formación docente al debate de la educación intercultural bilingüe con actores emergentes y posicionamientos diversos.

En lo que toca a la oferta de formación, llevar los plan-

teamientos de la educación intercultural bilingüe más allá de una *apropiación discursiva* demanda de los formadores de docentes una reorientación que atienda a la notoria escasez de resoluciones pedagógicas de la interculturalidad en contextos socioculturales determinados, brindando a los docentes herramientas teórico-prácticas pertinentes a tal fin. Asimismo, demanda incorporar a su haber el reto que plantean los cambios socioculturales del contexto nacional-global actual, entre ellos los procesos migratorios y la diversidad en contextos multiculturales como espacios de acción futura de la educación intercultural bilingüe. Las nuevas configuraciones identitarias que se tejen en torno a la escuela y los procesos educativos, reportadas por otros subcampos, demandan de la formación docente replanteamientos de fondo en sus concepciones sobre la escuela como espacio de recreación de la identidad. Los riesgos de folklorizar la cultura o de reducirla a sus dimensiones lingüísticas, así como de promover posturas esencialistas y primordialistas de la identidad étnica, siguen representando llamadas de alerta en los imaginarios escolares de la diversidad y la indianidad.

Para las autoras, el interés reportado por propuestas de formación docente cultural y lingüísticamente situadas, abre dilemas relacionados con la especificidad de los programas y las formas y modalidades de participación indígena en su diseño e instrumentación. En este marco se inscribe la discusión, apenas iniciada, sobre la creación de *normales indígenas,* traducción del magisterio bilingüe de la demanda de los movimientos indios por una educación culturalmente adecuada. El debate plantea el reto de trascender una visión *excluyente* de la diversidad, que tienda a la formación de nichos (Tovar 2002) y a la permanencia de enfoques que re-

produzcan las premisas dicotómicas y esencialistas del biculturalismo, teóricamente ya superadas.

La *interculturalidad para todos* como premisa ética y política de la propuesta intercultural, implica que la formación docente *en y para la diversidad* sea tarea de docentes *indígenas y no indígenas* (Salinas y Avilés, en Bertely (coord.), op.cit), y tenga como esfera de acción la totalidad de niveles y ámbitos del sistema educativo; orientándose a la formación de profesionales con competencias y herramientas teórico-metodológicas para trabajar en contextos múltiples de diversidad sociocultural y lingüística.

Referencias bibliográficas

Acevedo Rodrigo, Ariadna (2000). Time and discipline in Mexican rural schools, 1921-1934. Tesis de Maestría. University of Warwick, Inglaterra.

Acle Tomasini, Guadalupe (2000). Gente de razón: educación y cultura en Temoaya. Tesis de Doctorado en Antropología Social. UIA. México. 298 p.

Aldaz, Isaías (1995). Matemáticas y educación indígena. México. Revista Huaxyácac.

——— (1998). Libros de texto y producción de materiales. México. Revista Huaxyácac.

Alvarado Saravia, Irene (2000). Una mirada al desarrollo rural desde el proyecto educativo ayuujk. Tesis de Maestría en Desarrollo Rural. UAM-Xochimilco. México. 290 pp.

Anderson, Benedict (1993). Comunidades imaginadas. México. FCE.

Avilés Quezada, María Victoria (2000a). Estudio del perfil de ingreso del estudiante de las LEP y LEPMI 90. México. UPN. 35 pp.

——— (2000b). Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena: un recuento a más de lo años. México. UPN. 12 pp.

Bazúa, Silvia (coord.) (1994). Sistematización del censo 1990. Vol. II y V (primera y segunda parte). Programa Área Metropolitana. México. INI (mimeo).

Bello Domínguez, Juan (1999). La formación docente de los maestros indígenas. Proceso de recepción, apropiación y resistencia sociocultural. En: Pedagogía. México. 17 (1) pp.52-76.

Becíez González, David y C. M. Pérez Aguilar (1994). Una experiencia en la atención educativa a niños indígenas en el Distrito Federal. México. SSEDF/SEP. 48 pp.

Berlanga, Benjamín (1993). ¿Qué pueden esperar de la educación los jóvenes campesinos en regiones de extrema pobreza? Una propuesta pedagógica innovadora. Zauda, Puebla, 38 pp.

Bernal Reyes, Luis Enrique (1997). Escuela y escolaridad indigenizada. Historia de la escuela primaria federal de San Miguel Aloápam, Oaxaca. Tesis de Maestría en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

Bertely Busquets, María (1995). Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar. En: M, Arroyo A. (coord.) La atención del niño preescolar. Entre la política educativa y la complejidad de la práctica. Antología. México. IEEPO. pp. 121-132.

——— (1996). Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana. Serie Avances de Investigación (5). Toluca, Edo. de México. ISCEEM 71 pp.

——— (1997a). Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. En: M. Bertely y A. Robles (coords.) (1997) Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995. México. COMIE. pp. 192-203.

——— (1997b). Historias familiares, escolarización e iniciativa cultural yalalteca. En: Revista Latinoamericana de estudios educativos. Vol. XXVII, no. 3 México. CEE. pp. 9-31.

——— (1998a). Educación indígena del siglo XX en México. En: P. Latapí (coord.) Un siglo de educación en México. Tomo II. Biblioteca Mexicana. México. FCE. pp. 74-110.

——— (1998 b). Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ags. México. 355 pp.

——— (1998c). Video La educación de los indígenas. En: P. Latapí (coord.) Un siglo de educación en México. Serie Videoteca Mexicana. México. UTE/ SEP, FCE, ILCE.

——— (1999a). Historia social d la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante. En: C. Sánchez (coord.) Vistilla hacia un hacer: hallazgos y resultados de investigación educativa. Toluca, Estado de México. Publicaciones del XVIII Aniversario. ISCEEM. pp.29-45.

——— (1999b). Similitudes entre las escuelas indígenas de finales del siglo XX y los planteles de segunda y tercera clase del porfiriato. En: V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Aguascalientes, Ags. México.

——— (2000a). Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros. Toluca, México. ISCEEM.

——— (En prensa). Educación y diversidad cultural. Estados de conocimiento. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, COMIE.

Bonfil, Guillermo (1987). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. En: Papeles de la Casa Chata, año 2, núm. 3. México. pp.23-43.

——— (1989). México profundo. Una civilización negada. México. CONACULTA, Grijalbo. 250 pp.

Calvo Pontón, Beatriz (coord.) (1997). Aspectos en educación bilingüe y especial: Una perspectiva binacional Education Issues in bilingual and especial education: A binational perspective. Cuadernos de trabajo. Chihuahua, México. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Centro de Estudios Regionales. 72 pp.

Camus, Manuela (2000). Ser indígena en ciudad de Guatemala, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Guadalajara. CIESAS. México.

CESDER (1993). Encuentro Latinoamericano de Alternativas en la Educación Media Rural. Memoria. Zautla, Puebla. El Colegio de Puebla. CESDER.

CESDER (1996). Problemas y desafíos de la educación rural hoy. La perspectiva del CESDER. Zautla, Puebla. CESDER. 30 pp.

CESDER (1996a). Modelo educativo para la educación bilingüe intercultural. La experiencia de la secundaria de Yahuitlalpan. Zautla, Puebla. CESDER. No paginado.

CESDER (1996b). La generación de situaciones educativas: una propuesta pedagógica para el medio rural. Zautla, Puebla. CESDER. 180 pp.

CESDER (1998.) Dignidad y calidad de vida en comunidades campesinas: propuesta de desarrollo para el municipio de Zautla, en la sierra norte del estado de Puebla. Plan indicativo para el desarrollo regional. Zautla, Puebla. CESDER. 170 pp.

Civera Cerecedo, Alicia (1997). Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta. Zinacantepec. El Colegio Mexiquense/ INEHRM. 199 pp.

COMEXANI (1997). En los hechos se burlan de los derechos. IV informe sobre los derechos y la situación de la infancia en México 1994-1997. México. COMEXANI.

——— (2000). Avances y retrocesos: Balance de una década. V Informe sobre los derechos y la situación de la niñez en México 1998-2000. México. COMEXANI.

COMEXANI, UPN, UCIEP (1995). Primer Foro Regional: Análisis de la situación de los niños indígenas y niños jornaleros agrícolas. Memoria. Oaxaca, México, COMEXANI, UPN, UCIEP. 227 pp.

Corona, Sarah (1999). Teatro huichol. Rituales de interacción mestizos/ huicholes. En: Revista Sinéctica, no.15. julio-diciembre. México. ITESO. pp.43-48.

Coronado Malagón, Marcela (1999). El maestro bilingüe indígena en México. Situación laboral y profesional. Vinculaciones con las comunidades y la cultura indígena. Oaxaca. UPN. 10 pp.

——— (2001). La perspectiva histórica y la reflexión crítica del pasado y presente como herramientas en la formación docente. Ponencia en: La Segunda Reunión Nacional de la Red UPN de Educación Intercultural. Tepic, Nayarit. 11 pp.

Coronado Suzán, Gabriela (1999). Porque hablar dos idiomas... es como saber más sistemas comunicativos bilingües ante el México plural. México. CIESAS-CONACYT. 328 pp.

Cortés Márquez, Margarita M. (1995). Inteligibilidad y actitudes lingüísticas en Ayutla, Yacochi y Totontepec, Mixe, Oaxaca, Tesis de Maestría en Lingüística Indígena. CIESAS. México.

Cruz Libreros, María Felix (2001). El uso de la lengua nahuatl en las aulas del preescolar indígena en la región de Teziutlán, Puebla. Tesis de Maestría en Educación, campo: Educación Indígena. UPN-Ajusco. México.

Czarny, Gabriela (1995). Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México. Tesis de Maestría en Ciencias con especialidad en Educación. DIE-CINVESTAV- IPN. México.

De Haan, Mariette (1999). El aprendizaje como práctica cultural. Thesis. Arnsterdam. Ed. Thela.

De Ibarrola, María (1995). Editorial. En: Revista Básica núm. 8 México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

——— (1997). Los grandes cambios recientes en la educación básica y sus repercusiones. En: B. Garza Cuarón (Coord.) Políticas lingüísticas en México. México. CII en Cy H. UNAM, La Jornada. pp. 303-313.

——— (1999). La formación de profesores de educación básica en el siglo XX. En: P. Latapí (coord.). Un siglo de educación en México. Tomo II. México. FCE. pp. 230-275.

De La Peña, Guillermo (1995). Ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. En: Revista Internacional de Filosofía Política no. 6 Madrid, España.

——— (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. En: Desacatos Revista de Antropología Social no. 1 México. CIESAS.13-27pp.

——— (en prensa). Articulación y desarticulación de las culturas. En: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Madrid. Consejo Superior de Investigación Científica.

De la Torre Yarza, Rodrigo (1994). Chiapas: entre la torre de Babel y la lengua nacional. México. CIESAS. 147 pp.

De León Pasquel, Lourdes (1999). Socialización e interacción verbal con niños tzotziles preverbales. México. CIESAS-Sureste.

Díaz Cotider, Ernesto (1990). Diversidad sociocultural y educación. En: Diversidad sociocultural en México. Mecanograma. México. UPN-CIESAS. 15pp.

——— (1997a). Educación institucionalizada y estandarización lingüística. En: La Educación indígena Hoy. Memoria del Seminario de Educación Indígena (septiembre2l-24). México. Proyecto Editorial Huaxyácac. Oaxaca. pp. 137-145.

——— (1997b). El Programa de Maestría en Lingüística Indoamericana: En: B. Garza Cuarón (Coord.) Políticas lingüísticas en México. México. CII en Cy H. UNAM, La Jornada. pp. 174-187.

——— (1998). Diversidad sociocultural en Iberoamérica. En: Revista Iberoamericana de Educación: Educación, Lenguas y Culturas. Madrid. CEI no.17 mayo-agosto. pp. 11-30.

——— (2000). Diversidad sociocultural y educación en México. En: J. M. Juárez y S. Comboni (coords.) Globalización, educación y cultura, un reto para América Latina. México. UAM-X. pp. 105-147.

——— (2001). Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. Anteproyecto. CIESAS. México. 20 pp.

Dietz, Gunther (1999a). Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha.

En: Revista Interamericana de educación de adultos. Año 21, Vol. 1. no. 2-3. CREFAL/ CEA. pp. 35-60.

——— (1999b). La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México. Quito, Ecuador. Abya-Yala. 492 pp.

Escobar Ohmstede, Antonio (1994). El Colegio de San Gregorio: Una institución para la educación de indígenas en la primera mitad del siglo XIX (1821-1857). En: L. Martínez Moctezuma (coord.), Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943). México. UPN. Tomo I. pp. 57-71.

——— (1999). El discurso de la 'inteligencia' india en los primeros años posindependientes. En: B. Connaughton, C. Illades y S. Pérez Toledo (coords.) Construcción de la legitimidad política en México en el siglo XIX. Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán, UAM-I, UNAM, COLMEX. pp.263-274.

ETSA (1996). Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora. En: J. Godenzzi (comp.), Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Cusco, Perú. Centro de Estudios Regionales y Andinos Bartolomé de las Casas. pp. 187-294.

Favre, Henrie (1994). ¿En qué se han convertido los indios? Las metamorfosis de la identidad en América Latina. Nueva Época. Vol. 1 no. 1 Cuicuilco, mayo-agosto. México.

Feierstein, Liliana (1999). Astillas de la memoria. De fantasmas, heridas y ausencias en los discursos de educación indígena (México 1974/1988). Tesis de Maestría en Ciencias con especialidad en Educación. DIE-CINVESTAV-IPN. México. 152 pp.

Fell, Claude (1996). La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana. En: P. Gonzalbo (coord.), Educación rural e indígena en Iberoamérica. México. COLMEX-Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 109-122.

Francis, Norbert (1997). Malintzin. Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala. Tomo No. l. Quito, Ecuador. Biblioteca Abya-Yala, No 54, 257 pp.

Galeana, Magdalena (2001). La comprensión lectora en inglés en un contexto bilingüe (mixteco-español). En: De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica. México. UAM-I. pp. 405-430.

Galindo Peláez, Gerardo Antonio (1994). La educación en la comunidad indígena de Xalapa en el siglo XIX. En: V Encuentro Nacional de Historia de la Educación en México. Memoria electrónica. Puebla, Pue. México.

Galván, Luz Elena (en prensa). Los maestros rurales y su relación con las comunidades mazahuas: 1927-1942. En Ayer y hoy en la educación mexiquense, Toluca.

Gámez, Neith (2000). La educación inicial y los métodos de crianza en las tradiciones de Totontepec. Mixes. Tesis de Licenciatura. UNAM/ ENEP Iztacala. México.

García, Nora Susana (1995). La sociolingüística y el estudio de las actitudes lingüísticas. Un estudio de caso en San Miguel Eloxochitián, Puebla. Tesis de Licenciatura. BUAP. México.

Gasché, Jorge (1997a). Educación intercultural vista desde la Amazonía peruana. En: M. Bertely y A. Robles (coords.), Indígenas en la escuela. México. Investigación Educativa 1993-1995. COMIE pp. 147-158

——— (1997b). Más allá de la cultura: Lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú. En: M. Bertely y A. Robles (coords.), Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995. México. COMIE. pp. 291-244.

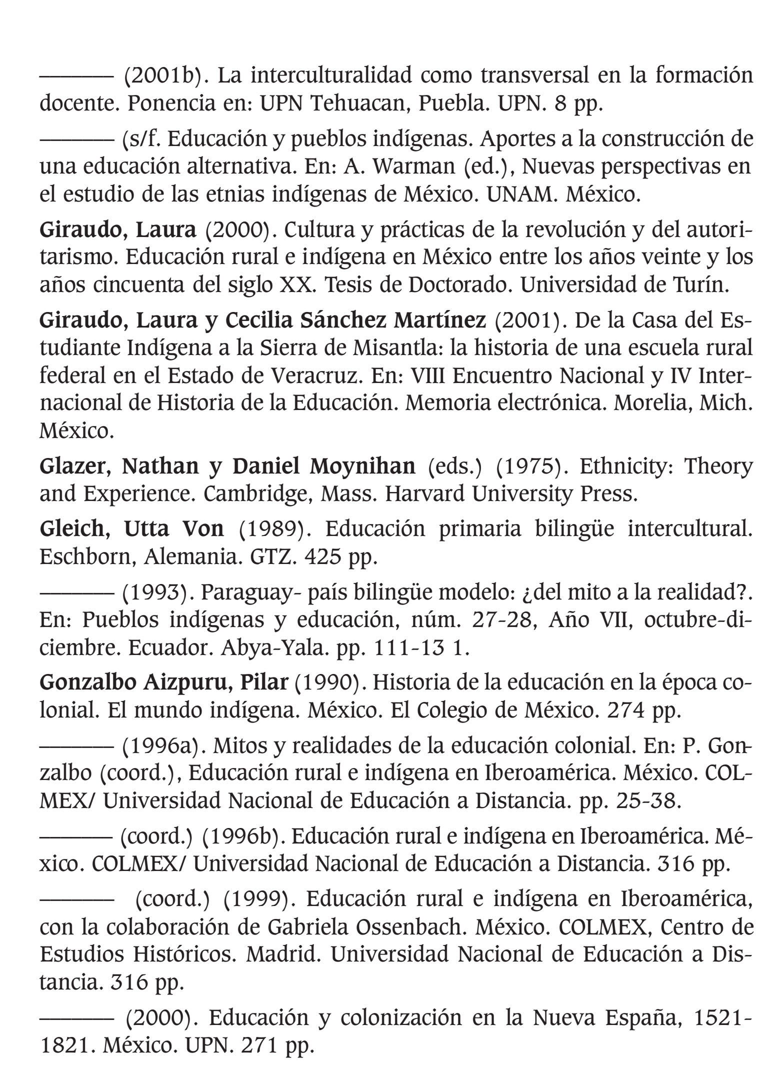
——— (1999). La educación intercultural frente a lo local/ "étnico" y lo global: reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonia peruana. En: IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1997). Conferencias magistrales. Mérida, Yucatán. México. COMIE. pp. 193-221.

Gigante, Elba (1994). Formación de maestros para la educación intercultural en México. Ginebra, Suiza. OIE-UNESCO. 90 pp.

——— (1995a). La educación bilingüe intercultural en algunas constituciones políticas. En: Revista Básica no. 8 México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

——— (1995b). Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. En Básica. Año II. Noviembre-diciembre. no.8 México, Fundación SNTE para la Cultura del maestro Mexicano. pp. 48-52.

——— (200la). La investigación sobre y en la formación docente. Aportes desde una perspectiva intercultural. Ponencia en: La Primera Reunión de la Red UPN de Educación Intercultural. Chetumal, Quintana. Roo. 10 pp.



——— (2001b). La interculturalidad como transversal en la formación docente. Ponencia en: UPN Tehuacan, Puebla. UPN. 8 pp.

——— (s/f. Educación y pueblos indígenas. Aportes a la construcción de una educación alternativa. En: A. Warman (ed.), Nuevas perspectivas en el estudio de las etnias indígenas de México. UNAM. México.

Giraudo, Laura (2000). Cultura y prácticas de la revolución y del autoritarismo. Educación rural e indígena en México entre los años veinte y los años cincuenta del siglo XX. Tesis de Doctorado. Universidad de Turín.

Giraudo, Laura y Cecilia Sánchez Martínez (2001). De la Casa del Estudiante Indígena a la Sierra de Misantla: la historia de una escuela rural federal en el Estado de Veracruz. En: VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación. Memoria electrónica. Morelia, Mich. México.

Glazer, Nathan y Daniel Moynihan (eds.) (1975). Ethnicity: Theory and Experience. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Gleich, Utta Von (1989). Educación primaria bilingüe intercultural. Eschborn, Alemania. GTZ. 425 pp.

——— (1993). Paraguay- país bilingüe modelo: ¿del mito a la realidad?. En: Pueblos indígenas y educación, núm. 27-28, Año VII, octubre-diciembre. Ecuador. Abya-Yala. pp. 111-13 1.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990). Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena. México. El Colegio de México. 274 pp.

——— (1996a). Mitos y realidades de la educación colonial. En: P. Gonzalbo (coord.), Educación rural e indígena en Iberoamérica. México. COLMEX/ Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 25-38.

——— (coord.) (1996b). Educación rural e indígena en Iberoamérica. México. COLMEX/ Universidad Nacional de Educación a Distancia. 316 pp.

——— (coord.) (1999). Educación rural e indígena en Iberoamérica, con la colaboración de Gabriela Ossenbach. México. COLMEX, Centro de Estudios Históricos. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 316 pp.

——— (2000). Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821. México. UPN. 271 pp.

González Apodaca, Erika (2000). Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS-Occidente. Jalisco, México. 408 p.

González Caqueo, Jerny Marta (2000). Líderes profesionistas y organizaciones étnicas-sociales. Rastros y rostros en la construcción de la p'urhepecheidad en Paracho. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS- Occidente. México. 312 pp.

González Mecalco, Imelda (2001). Las concepciones de los niños nahuas acerca de don Gregorio, el volcán Popocatéped y su presencia en la escuela. México. UPN Ajusco.

Gossen, Gary (1989). los chamulas en el mundo del Sol: Tiempo y espacio en una tradición oral maya. INI- CONACULTA, Serie Presencias núm. 17. México. 450 pp.

Greaves Lainé, Cecilia (2001 a). La familia indígena y la lucha por conservar su identidad étnica. En: P. Gonzalbo (coord.), Familias iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos. México. COLMEX. pp. 143-61.

——— (2001 b). Entre el discurso y la acción. Una polémica en torno al Departamento de Asuntos Indígenas. En: Y. Bitrán (coord.), México: historia y alteridad. Perspectivas multidisciplinarias sobre la cuestión indígena. México. Universidad Iberoamericana. pp. 243-263.

Hamel Wilcke, Rainer Enrique (ed.) (1993). Políticas del lenguaje en América Latina. En: Iztapalapa no.29. UAM-I. México.

——— (ed.) (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos. En: Alteridades. no. 29 UAM-I. México. pp.79-88.

——— (1996). Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En: U. Klesing-Rempel (ed.), Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales. México. Plaza y Valdés. IIZ-DVV. pp. 149-189.

——— (1997a). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En: La Educación Indígena Hoy. Memoria del Seminario de Educación indígena (septiembre 21-24). México. Proyecto Editorial Huaxyácac. Oaxaca. pp.106-136.

——— (1997b). Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe 1998-2000. Proyecto de investigación (documento fotocopiado).

——— (1998). Bilingüismo e interculturalidad: Relaciones sociolingüísticas y educación de los pueblos indígenas en América Latina. En: A. Herranz, M. Barahona y R. Rivas (eds.), Educación bilingüe e intercultural en Centroamérica y México. Tegucigalpa, Honduras. Guaymas. pp.21-54.

Hernández, Jorge (1994). Educación indígena. El currículo de formación de docentes en la UPN. Ponencia en: Diversidad en la educación. México. pp.217-230.

Herrera Labra, Graciela (1997a). La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados. Tesis de Maestría. UNAM. México. 149 pp.

——— (1997b). La profesionalización del indígena. El caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN. En: Pedagogía. Tercera época. Vol. 12. no. 10 pp. 56-67.

——— (2000a). Diagnóstico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Indígena 1990. Sistematización y descripción. México. UPN. 171 pp.

——— (2000 b). Reflexiones epistemológico-didácticas para grupos culturalmente diferenciados en México. México. UPN. Reporte interno de investigación. 46 pp.

Higham, John (1981). Introducción. Las formas del liderazgo étnico. En: Higham (ed.), El liderazgo étnico en América. México. NOEMA editores.

Hirabayashi, Lane R. (1981). Migration, mutual aid, and association: mountain zapoteco in Mexico City. Tesis de Doctorado en Filosofía. University of California, Berkeley.

Hobsbawm, Eric y T. Ranger (1993). The invention of tradition. Cambridge University Press.

http//www.education.unesco.org (Página de la organización de la UNESCO).

http://oea.ajusco.upn.mx (Página de la Red de Educadores e Investigadores en Educación Intercultural, RED-ElMéxico: OEA, Universidad Pedagógica Nacional).

http://www.alforja.org/ (Página de la Red Latinoamericana Alforja).

hnp://www.apc.org/español/ (Página de la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones, APC).

http://www.crefal.edu.mx (Página del CREFAL, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, México: OEA, UNESCO).

http://www.laneta.apc.or (Página de la Red LaNeta).

http://www.oei.es/ (Página de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI).

http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm (CEI, Revista Iberoamericana de Educación, No. 13, Educación Bilingüe Intercultural, Enero-Abril 1997).

http://www.proeibandes.org/ (Página del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Bolivia, PROEIB).

http://www.redtdt.org.mx/ (Página de la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos "Todos los Derechos para Todos").

http:// www.reduc.cl/homereduc.nsf?Open (Página de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación).

http://www.rigobretamenchu.org (Página de la Fundación Rigoberta Menchú Tum, FRMT, Guatemala).

http://www.sipaz.orgl (Página de El Servicio internacional para la paz).

IEEPO, Coordinación General de Educación Básica y Normal, DEI (1997). Proyecto sobre la primera escuela normal indígena bilingüe e interculturaI. Oaxaca. Oaxaca. 45 pp.

Jiménez Martínez, Onésimo (1993). La educación bilingüe intercultural: una alternativa de educación para los mixes de San Juan Tuichicovi, Oaxaca: un estudio de caso. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena. UPN. México. 172 pp.

Jordá Hernández, Jani (1996). Estudio de productos de titulación, Proyecto de Evaluación y Seguimiento Primera Fase. México. UPN. 45 pp.

——— (2000a). Proceso de Formación Docente y Propuesta Pedagógica en las LEP y LEPMI'90. México. UPN. 77 pp.

——— (2000b). Productos de Titulación. Proyecto de Evaluación y Seguimiento. Fase II. México. UPN. 67 pp.

——— (2000c). Primer acercamiento ordenador para conceptualizar 'didáctica' para grupos culturalmente diferenciados. México. UPN. 26 pp.

——— (20ood). Reflexiones epistemológico-didácticas para grupos culturalmente diferenciados en México. UPN. México. 46 pp.

Juárez Núñez, José Manuel y S. Comboni (2000) ¿Educación indígena en una sociedad global? En: J. M. Juárez y S. Comboni (coords.) Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina. México. UAM. pp.149-182.

——— (2001). Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena. En: IDENTIDADES, año 2. no. 5. Abril-junio. pp. 45-50.

Julián Caballero, Juan (1998). Formación de maestros indígenas. El caso de la UPN en Oaxaca. En: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Oaxaca. IEEPO. pp. 183-188.

——— (1999). Saberes transmitidos y adquiridos a través del trabajo en dos pueblos Mixtecos: Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca. Tesis de Maestría en Educación Indígena. UPN. México. 248 pp.

KlesingRempel, Úrsula (Comp.) (1996). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural. México. Plaza y Valdez-IIZ-DVV. 299 pp.

——— (1999). Perspectivas de la interculturalidad y de la sociedad multicultural en América Latina. En: R. Martínez y J. Ortiz (coords.), Educación, cultura y liberación. Una perspectiva desde América Latina. UAM-X. pp. 157-170.

Latapí, Pablo (coord.) (1998). Un siglo de educación en México. Tomo II. Biblioteca Mexicana. México. FCE.

Lindenberg Monte, Nietta (1996a). Escolas da Foresta. Entre o passado oral e o presente letrado. R. J., Brasil. Editora Multiletra Ltda.

——— (1996b). Entre o passado oral e o futuro escrito. En: H. Muñoz y P. Lewin. El significado de la diversidad lingüística y culturaL INAH, UAM-I México. 67-91 pp.

——— (2001). Nuevos frutos de las escuelas de la selva. Registros de prácticas de formación. En: VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. (noviembre 6-10) Colima, México. COMIE, U. de Colima.

Lomnitz Adier, Claudio (1995). Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano. México. Joaquín Mortiz-Planeta.

López Austin, Alfredo (1996). La enseñanza escolar entre los mexicas. En: M. Bazant (coord.), ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense. pp.27-40.

López, Luis Enrique (1995a). La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe bicultural. Guatemala. Centro de Estudios de la Cultura Maya.

——— (1995b). Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En: Básica. Núm. 8. Vol. 11. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México.

——— (1996a). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En H. Muñoz y

P. Lewin (coords.), El significado de la diversidad lingüística y cultural. México. UAM-I /INAH/ Centro INAH Oaxaca. pp. 279-330.

——— (1996b). No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En: J. Godenzzi (comp.), Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco, Perú. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. pp. 23-82.

——— (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En: Revista Iberoamericana de Educación. no. 17 mayo-agosto. Madrid. OEL pp. 5 1-89.

Loyo Bravo, Engracia (1996a) La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena. En: Historia Mexicana, Vol. XLVI, no. 1 julio-septiembre,. México. COLMEX pp. 99-131.

——— (1996b). Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940). En: P. Gonzalbo (coord.), Educación rural e indígena en lberoamérica. México. COLMEX/ Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 139-159.

——— (1998). Los gobiernos del maximato y la educación rural en México (1929-1934). Tesis doctoral en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ags. México.

Maldonado Alvarado, Benjamín (1996). Códigos de expresión lingüística y resistencia de los zapotecos en Oaxaca. En: H. Munoz y P. Lewin (coords.), El significado de la diversidad lingüística y cultural. México. UAM-I, INAH-Oaxaca. pp. 241-251.

Márquez, Ulises (1994). Cómo identificar elementos culturales locales y regionales. Manual para su identificación y para su conversión en fichas de manejo didáctico. Zautla, Puebla. CESDER. 35 pp.

——— (1996). El desarrollo del potencial de significación en regiones de agricultura de la pobreza. La experiencia del CESDER en la mediación del aprendizaje. En: Problemas y desafíos de la educación rural hoy. La perspectiva del CESDER. Zautla, Puebla. CESDER. Sin paginado.

Martínez Buenabad, Elizabeth (1992). Las políticas indigenistas y sus repercusiones lingüísticas y culturales en el aprovechamiento escolar de niños serranos a finales del siglo XX. Tesis de Licenciatura. BUAP. México.

——— (2000). Agentes de la modernidad: Profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán.

Tesis de Maestría en Antropología Social. Zamora, Michoacán. El Colego de Michoacán. México. 298 pp.

Martínez Casas, Regina (2001). Cómo muere un otomí en Guadalajara. Un estudio sobre la resignificación cultural en la migración. En: Seminario Pueblos Indígenas, Estado y Sociedad en México: Nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones?, (septiembre 17, 18 y 19), Jalisco, México. CIESAS-Occidente, CONACyT y Fundación Ford.

Medina Melgarejo, Patricia (1997). Mensajes de la tierra fragmentada: caracterización del conocimiento jornalero migrante y supuestos sobre el proceso pedagógico de aprendizaje infantil. En: M. Bertely y A. Robles (coords.), Indígenas en la escuela. investigación Educativa 1993-1995. México. COMIE. pp. 85-107.

Mena Ledesma, Patricia (1999). Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas. En: Revista Alteridades, año 9, no. 17 junio, México. UAM-I pp. 51-70.

——— (2001a). El espejismo de la comunicación: una mirada al uso de la lengua al interior del aula. En: De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica. México. UAM-I. pp. 183-198.

——— (2001b). Enseñanza y lenguaje de alumnos indígenas de Oaxaca, México. En: Un futuro desde la autonomía y la diversidad. México. Universidad Veracruzana. pp. 351-374.

Mena Ledesma, Patricia y A. Ruiz (1993). Impactos de las actitudes e la formación y práctica docentes: el caso de la Sierra Juárez de Oaxaca. En: H. Muñoz y R. Podestá (edits.), Contextos étnicos del lenguaje. Oaxaca. UABJO-IIS. pp. 170-187.

——— (1996). Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas en comunidades indígenas de Oaxaca. En. H. Muñoz y P. Lewin (coords.), El significado de la diversidad lingüística y culturaL México. UAM-I, INAH-Oaxaca. pp. 341-353.

Mena, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz (1999). Identidad, lenguaje y enseñanza en las escuelas bilingües indígenas de Oaxaca. México. Unidad 201, UPN Sistema de investigación Regional Benito Juárez (SIBEJ). Oaxaca. 261 pp.

Millán Dena, Ma. Guadalupe y Irma Valdés Ferreira (2001a). Informe Final del desempeño Académico del Asesor y del Estudiante en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90. Proyecto de Evaluación y Seguimiento Segunda Fase. México. UPN. 40 pp.

——— (2001 b). Los formadores de docentes en el Proyecto LEP y LEPMI 90. Ponencia en: La Primera Reunión de la Red UPN de Educación intercultural. Chetumal, Quintana. Roo. 10 pp.

Modiano, Nancy (1974). La educación indígena en los Altos de Chiapas. México. INI-SEP.

——— (1990). La educación indígena en los Altos de Chiapas. México. CONACULTA-INI. 280 pp.

Moreno Rocío y Margarita Robertson (2001). Intervención universitaria y procesos étnicos en Jalisco. En: Seminario Pueblos Indígenas, Estado y Sociedad en México: Nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones?, (septiembre 17, 18 y 19), Jalisco, México. CIESAS-Occidente, CONACyT y Fundación Ford.

Mosley, Anna (2001). The Role of Education in Development in an Indigenous Mexican Community: Indigenous Perspectives. Tesis de Maestría de Filosofía en Estudios sobre el Desarrollo. Massey University. Palmersion North. Nueva Zelandia. 155 pp.

Muñoz Cruz, Héctor (1996a). Acotaciones sociolingüísticas ante la cultura y la etnicidad. En: H. Muñoz y P. Lewin (coords.), El significado de la diversidad lingüística y culturaL México. UAM-I. INAH-Oaxaca. pp. 115-137.

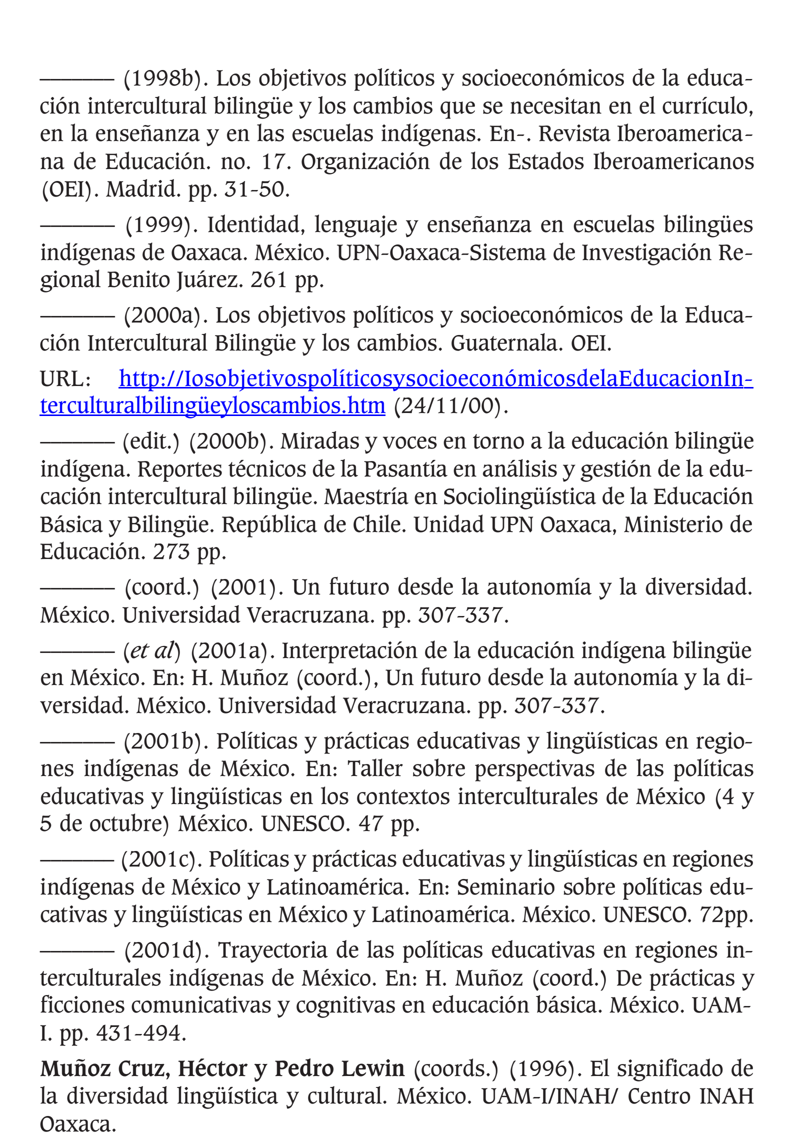
——— (1996b). Cambios sociolingüísticos y multiculturalidad de las poblaciones indoamericanas. En: H. Muñoz (coord.) Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones. México. UAM-I. pp. 289-328.

——— (1997a). ¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las lenguas indígenas? En: La Educación Indígena Hoy. Memoria del Seminario de Educación Indígena (septiembre 21-24). México. Proyecto Editorial Huaxyáicac. Oaxaca. pp. 75-93.

——— (1997b). De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993. México. UPN-Oaxaca, GTZ, UNICEF-Bolivia. 188 pp.

——— (coord.) (1997c). Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Oaxaca. Unidad UPN. 70 pp.

——— (1998a). Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas. En: E. López e I. Jung (comps.), Sobre las huellas de la voz. España. Colección Pedagogía. Educación, culturas y lenguas en América Latina. Ediciones Morata, PROEIB-Andes y DSE. pp. 157-191.



——— (1998b). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. En-. Revista Iberoamericana de Educación. no. 17. Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Madrid. pp. 31-50.

——— (1999). Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca. México. UPN-Oaxaca-Sistema de Investigación Regional Benito Juárez. 261 pp.

——— (2000a). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios. Guaternala. OEI.

URL: http://IosobjetivospolíticosysocioeconómicosdelaEducacionInterculturalbilingüeyloscambios.htm (24/11/00).

——— (edit.) (2000b). Miradas y voces en torno a la educación bilingüe indígena. Reportes técnicos de la Pasantía en análisis y gestión de la educación intercultural bilingüe. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. República de Chile. Unidad UPN Oaxaca, Ministerio de Educación. 273 pp.

——— (coord.) (2001). Un futuro desde la autonomía y la diversidad. México. Universidad Veracruzana. pp. 307-337.

——— (*et al*) (2001a). Interpretación de la educación indígena bilingüe en México. En: H. Muñoz (coord.), Un futuro desde la autonomía y la diversidad. México. Universidad Veracruzana. pp. 307-337.

——— (2001b). Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México. En: Taller sobre perspectivas de las políticas educativas y lingüísticas en los contextos interculturales de México (4 y 5 de octubre) México. UNESCO. 47 pp.

——— (2001c). Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México y Latinoamérica. En: Seminario sobre políticas educativas y lingüísticas en México y Latinoamérica. México. UNESCO. 72pp.

——— (2001d). Trayectoria de las políticas educativas en regiones interculturales indígenas de México. En: H. Muñoz (coord.) De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica. México. UAM-I. pp. 431-494.

Muñoz Cruz, Héctor y Pedro Lewin (coords.) (1996). El significado de la diversidad lingüística y cultural. México. UAM-I/INAH/ Centro INAH Oaxaca.

Muñoz Cruz, Héctor y Rossana Podestá (1993). Contextos étnicos del lenguaje: aportes en educación y etnodiversidad. Encuentro Internacional de Proyectos Sociolingüísticos en Regiones Indoamericanas. México. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de investigaciones Sociológicas. 232 pp.

Nahmad, Salomón (1982). Indoamérica y educación: ¿Etnocidio o etnodesarrollo? En: Arlene Scanlon y J. Lezarna (comp.), Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación bilingüe y bicultural. México. Joaquín Porrúa. Pp. 21-44.

——— (1997). Impactos de la reforma al artículo 41 Constitucional sobre la política lingüística en México. En: B. Garza Cuarón (coord.), Políticas lingüísticas en México. México. CII en Cy H. UNAM, La Jornada. pp. 109-131.

Nakamura, Mutsuo (2000). Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otontíes y mixtecos. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS. México. 280 pp.

Paradise, Ruth (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. En: Revista Infancia y Aprendizaje, no. 55. España. pp. 73-85.

——— (1992). La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua México. DIE/ CINVESTAV/ IPN. (Documentos DIE 13).

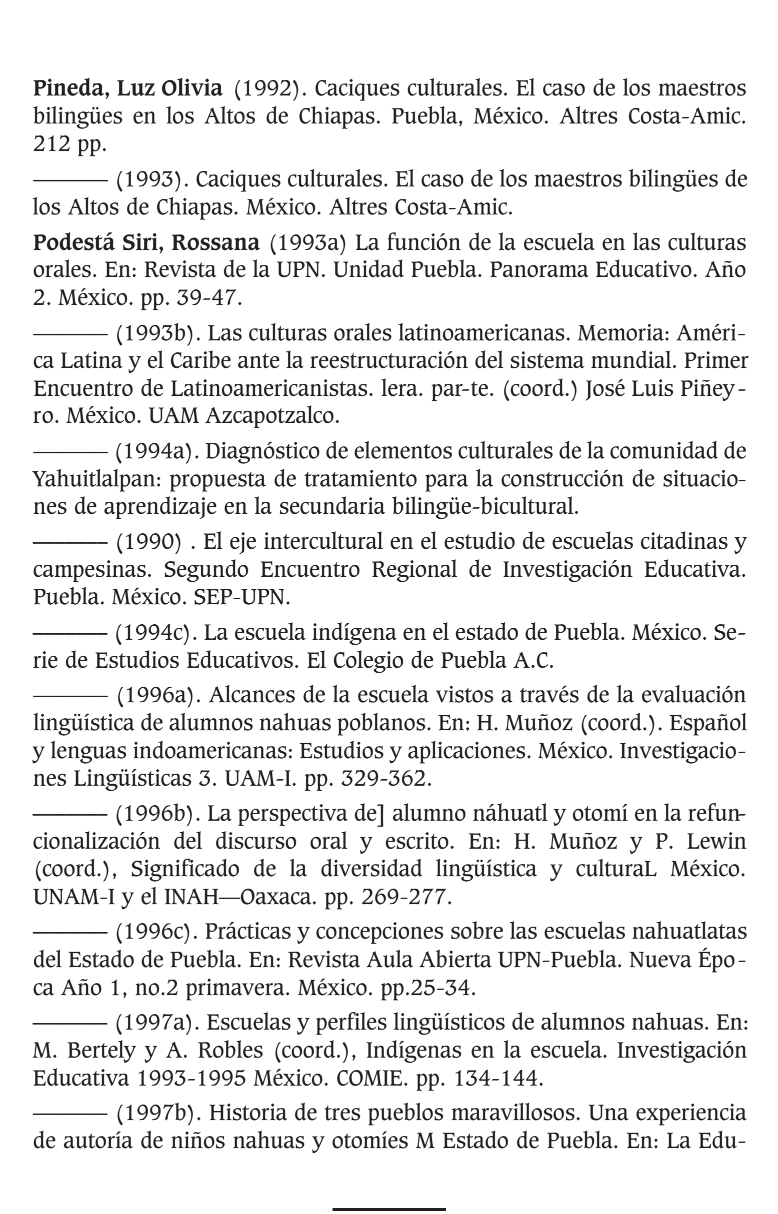
——— (1996). Passivity or tacit collaboration: mazahua interaction in cultural context. En: Learning & Instruction Review. Vol. 6 no.4. E.U.A. pp. 379-389.

——— (1998). What's different about learning in schools as compared to family and community settings?. En: Human Development. Vol. 41. pp. 270-278.

Pardo, María Teresa (1996). Persistencia y desplazamiento lingüístico en Oaxaca. En: H. Muñoz y P. Lewin (coords.), El significado de la diversidad lingüística y cultural. México. UAM-I, INAH-Oaxaca. pp. 223-240.

Pérez Becerra, Efrén (1995). Usos y funciones de la escritura en un medio oral. El caso de San Miguel Eloxochitlán, Puebla. Tesis de Licenciatura. BUAP. México.

Pérez Sánchez, Sergio (1996). La escuela, lugar de encuentro y articulaciones de la identidad étnica ante procesos de cambio religioso en una comunidad mazahua del Estado de México. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. ISCEEM. México.



Pineda, Luz Olivia (1992). Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas. Puebla, México. Altres Costa-Amic. 212 pp.

——— (1993). Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas. México. Altres Costa-Amic.

Podestá Siri, Rossana (1993a) La función de la escuela en las culturas orales. En: Revista de la UPN. Unidad Puebla. Panorama Educativo. Año 2. México. pp. 39-47.

——— (1993b). Las culturas orales latinoamericanas. Memoria: América Latina y el Caribe ante la reestructuración del sistema mundial. Primer Encuentro de Latinoamericanistas. lera. par-te. (coord.) José Luis Piñeyro. México. UAM Azcapotzalco.

——— (1994a). Diagnóstico de elementos culturales de la comunidad de Yahuitlalpan: propuesta de tratamiento para la construcción de situaciones de aprendizaje en la secundaria bilingüe-bicultural.

——— (1990) . El eje intercultural en el estudio de escuelas citadinas y campesinas. Segundo Encuentro Regional de Investigación Educativa. Puebla. México. SEP-UPN.

——— (1994c). La escuela indígena en el estado de Puebla. México. Serie de Estudios Educativos. El Colegio de Puebla A.C.

——— (1996a). Alcances de la escuela vistos a través de la evaluación lingüística de alumnos nahuas poblanos. En: H. Muñoz (coord.). Español y lenguas indoamericanas: Estudios y aplicaciones. México. Investigaciones Lingüísticas 3. UAM-I. pp. 329-362.

——— (1996b). La perspectiva de] alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito. En: H. Muñoz y P. Lewin (coord.), Significado de la diversidad lingüística y culturaL México. UNAM-I y el INAH—Oaxaca. pp. 269-277.

——— (1996c). Prácticas y concepciones sobre las escuelas nahuatlatas del Estado de Puebla. En: Revista Aula Abierta UPN-Puebla. Nueva Época Año 1, no.2 primavera. México. pp.25-34.

——— (1997a). Escuelas y perfiles lingüísticos de alumnos nahuas. En: M. Bertely y A. Robles (coord.), Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995 México. COMIE. pp. 134-144.

——— (1997b). Historia de tres pueblos maravillosos. Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes M Estado de Puebla. En: La Edu-

cación Indígena Hoy. Memoria del Seminario de Educación Indígena (septiembre 21-24). México. Proyecto Editorial Huaxyácac. Oaxaca. pp. 224-237.

-——— (1997c). Temas y retos de la investigación educativa rural e indígena. En: Revista Aula Abierta UPN-Puebla. Nueva Época Año 2, no.3 primavera. México. pp. 42-49.

——— (2000). Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca. México. SEP-Puebla, 259 pp.

——— (2001). Temas emergentes en la antropología y sociolingüística educativa. En: Revista, Educación, año 0, no.3 abril-junio. México.

pp.3-7.

——— (2002). Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos. ICSYHBUAP, VIEP-BUAP México.

Preciado Celote, Antolín (2000). Usos y funciones del lenguaje entre los mazahuas: un estudio de sustitución de la lengua rnazahua. Tesis de Maestría en Lingüística Indígena. CIESAS. México.

Ramírez Jordán, Marcela (1998). Hacia el diseño de un modelo educativo de atención para niños jornaleros agrícolas migrantes. En: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Oaxaca. IEEPO y Proyecto Editorial Huaxyácac. pp 264-282.

Ramos Ramírez, José Luis (1996). Educación y etnicidad: procesos de identificación socioétnica en los maestros bilingües mixtecos. Tesis de Maestría en Antropología Social. ENAH. México. 193 pp.

Rebolledo Recéndiz, Nicanor (1994). La formación de profesores bilingües. Una revisión etnográfica. En: Pedagogía. Tercera época. Vol. 09. pp. 48-57.

——— (2000). Escolarización y cultura. un estudio antropológico de los palikur del Bajo Uaça, Brasil. Tesis de Doctorado en Antropología Social. UIA. México. 341 pp.

Robles Valle, Adriana (1994). ¿Tiempo muerto o tiempo vivo?: mazahuas en una escuela rural. En: M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel (coords.), La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas. México. UNAM/The University of New Mexico/CISE. pp. 277-288.

——— (1996). Diálogo cultural: tiempo mazahua en un jardín de niños rural. Tesis de Maestría. DIE/ CINVESTAV/ IPN. México.

Rockwell, Elsie (1994). Schools of the Revolution: enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930. En: G. Joseph y D. Nugent (eds.) Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico. Durham, North Carolina: Duke University Press. pp 170-208.

——— (1996a). Keys to appropriation; Rural Schooling in Mexico. En: Levinson B; Fley D; Holland, D. (eds.) The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Albany States. University of New York. Press. pp. 301-324.

——— (1996b). Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala, 1910-1940. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

——— (1998). Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales. En: El Cotidiano, Vol. 14.no. 87. enero-febrero. México. UAM. pp. 38-47.

——— (2002). Learning for Life or Learning from Books: Reading Practices in Mexican Rural Schools (1900 to 1935). En: Pedagógica Histórica Vol.38, no.1

Rodríguez MacKeon, Lucía (1998). Atención educativa a niños migrantes: Retos y perspectivas. En: La educación indígena hoy, inclusión y diversidad. Oaxaca. IEEPO y Proyecto Editorial Huaxyácac. pp 296-304.

Roelofsen, Daniëlle (1999). The Construction on Indigenous Education in Chiapas, México. The case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in Mexico. Tesis de Maestría en Sociología del Desarrollo Rural. Wageningen University. Netherlands. 127 pp.

Rojas Cortés, Angélica (1999a). Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS-Occidente. Jalisco, México. 251 pp.

——— (1999b). Las asambleas de alumnos en Tátutsi Maxakwaxi. Una práctica educativa política. En: Revista Sinéctica. no.15. julio-diciembre. México. ITESO pp. 58-70.

Romero Galván, José Rubén (1996). La educación informal mexicana. En: M. Bazant (coord.), ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México. Zinacantepec. El Colegio Mexiquense, pp.41-53.

Saldívar, Antonio (2001). Diseño de estrategias socioeducativas para el

desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas. En: Revista Cultura y Educación, Vol. 13 (1). España. 17-36 pp.

Salinas, Bertha (coord.) (1995). Educación de adultos y educación popular. En: Ma. Teresa Wuest (coord.), Educación, cultura y procesos sociales. México. COMIE. 403 pp.

Salinas Sánchez, Gisela (1995a). Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes. En: Básica, año II, noviembre-diciembre, no.8 México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 16-20 pp.

——— (1995b). Una experiencia de formación docente para la educación intercultural, Ponencia en: El III Congreso Mexicano de Investigación Educativa, México. UPN. 12 pp.

——— (1998a). Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe. En: La educación indígena hoy. inclusión y diversidad. Oaxaca. Proyecto Huaxyácac. IEEPO. 148-159 pp.

——— (1998b). Las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena: una experiencia de formación docente para la educación intercultural bilingüe. En: Primer Simposio Educación Bilingüe e Intercultural en Centroamérica y México (1995). Tegucigalpa, Honduras. 337-394 pp.

——— (1999). ¿Qué educación queremos ofrecer a la niñas y los niños indígenas? En: Foro Nacional La Educación Básica ante el Nuevo Milenio, Memorias. Vol. I. México. Cámara de Diputados-UPN. 264-269 pp.

——— (2001). Estudio del Impacto Social de la FASE II del Proyecto de Evaluación y Seguimiento LEP Y LEPMI' 90 . México. UPN. 67 pp.

Salvador Martínez, Agustín (2002). Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixarika. México. Universidad de Guadalajara. 185 pp.

San Juan, Carlos (1999). Tendencias de la sociedad civil en México: la puja del poder y la sociedad a fin de siglo. En: La sociedad civil. De la teoría a la realidad. México. COLMEX. 157-216 pp.

Sartorello, Stefano (2002). Educación e interculturalidad: el Telebachillerato en una comunidad nahua de la Huasteca Veracruzana. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS-D.F. México.

Servicios Educativos para Chiapas (SECH) (1999). Dirección de Edu-

cación Indígena y Gobierno del Estado de Chiapas. Proyecto de Diseño Curricular (1999), Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Tuxtia Gutiérrez, Chiapas. 52 pp.

Stavenhagen, Rodolfo (1989). Comunidades étnicas en estados modernos. En: América indígena. Año III. Vol. XLIX núm. 1. México. pp. 11-33.

Stavenhagen, Rodolfo y M. Nolasco (coords.) (1998). Política cultural en un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica. México. SEP / DGCP/ Universidad de las Naciones Unidas.

Sulca Báez, Edgar (1992). Notas para una aproximación a la teoría de la identidad. Mimio. Unidad UPN Tuxtla Gutiérrez, Subsede San Cristóbal las Casas, Chiapas. 9 pp,

Tanck de Estrada, Dorothy (1999). Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821. México. El COLMEX. 665 pp.

——— (2002a). El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 7, núm. 15. México. COMIE. pp. 257-278.

——— (2002b). La educación indígena en el siglo XVIII. En: Luz E. Galván (coord.), Diccionario de Historia de la Educación en México. México. CONACYT/ CIESAS. CD. Rom.

Téllez, Sergio (1996). Educación indígena en la región totonaca del Estado de Veracruz. El profesor bilingüe: construcción de identidades. En: H. Muñoz y P. Lewin (coords.), El significado de la diversidad lingüística y cultural. México, UAM-Iztapalapa-INAH-Caxaca. pp. 355-360. (Memoria del evento).

Torres Hernández, Rosa María (1998). Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1934. Tesis de Doctorado en Pedagogía. FFyL-UNAM, México.

——— (1999). Carapan: La Fe en la experimentación y la inteligencia para el logro democrático. En: VII Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación. Memoria electrónica. Toluca, México.

Torres, Nuria (1995a). Hacia la búsqueda de una pedagogía intercultural. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Nueva época. Vol. 3. México. OEA/ CREFAL/ CEDEFT.

——— (1995b). Zipiajo, reflexiones y hallazgos: aportaciones a procesos pedagógicos interculturales, En: Revista Reflexiones de la educación de adultos en la educación-trabajo y alfabetización en América Latina. México. CREFAL.

——— (1998). Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes, "...mujer que hace ollas y comales..." Tesis de Licenciatura. CREFAL/ UNAM. México.

Tovar Álvarez, Martha Patricia (2000). El pájaro llora, el pájaro está cantando. Análisis de la situación de niñas y niños chinantecos albergados en un pueblo zapoteco de la Sierra Juárez, en Oaxaca. Tesis de maestría en Antropología Social. CIESAS. Oaxaca, México. 131 pp.

Tovar Gómez, Marcela (2002). La enseñanza de y en la lengua materna como eje de la enseñanza bilingüe. Un reto para la formación y la práctica docente en el medio indígena. Ponencia en: El Diplomado Interinstitucional en Educación Intercultural Bilingüe. SEP/ UPN/ DGEI México. UPN. 10 pp.

Valenzuela, María de la Paz (2000). Los pueblos indígenas y la educación de adultos en México. UNESCO-CREFAL. México. 119 pp.

Valverde Valdés, María del Carmen (1996). Algunas consideraciones en torno al proceso educativo de los mayas prehispánicos. En: M. Bazant (coord.), ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México. Zinacantepec. El Colegio Mexiquense. pp. 55-65.

Varese, Stefano (s. a.), Educación y diversidad cultural: Escenario 2000. Diagnóstico y evaluación de alternativas educativas para la población indígena. (s. l. y s. e.) 20 pp.

Vargas, María Eugenia (1994). Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982). Colección Miguel Othón de Mendizábal. México. CIESAS. 261 pp.

Vaughan, Mary Kay (1997). Cultural politics in Revolution. Teachers, peasants and schools in Mexico. 1930-1940, Tucson, Arizona. EU. The University of Arizona Press.

——— (1999). Cultural approaches to peasant politics in the Mexican Revolution. En: Hispanic Arnerican Historical Review 79:2, Duke University Press. pp. 269-305.

——— (2000). La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940. México. SEP-FCE. 405 pp.

Villa Acevedo, Ma. Virginia y cols. (1998a). "Expectativas de los padres y madres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria." (SEP-SEByN-DGIE-Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes). México, D. F., s.p.

——— (1998b). "Usos del español y la lengua indígena en los espacios escolares de educación primaria para niños jornaleros agrícolas migrantes." (SEP-SEByN-DGIE-Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes). México, D. F., s.p.

Wuest Silva, Ma. Teresa (coord.) (1995). Educación, cultura y procesos sociales. investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. México. COMIE. 403 pp.

Zimmermann, Klauss (1997). Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios. En: Multilingüismo y educación bilingüe en América y España. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. México.

——— (1999). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. Guatemala. OEI. Mail: Zimmerman@oei.org.guat

URL: http://interculturalidadguatemala.org/-zimmermannmodosdeinterculturalidad.htm(23111199).

Zúñiga, Madeleine (1989a). Uso de la lengua materna en la educación bilingüe. En: La educación bilingüe. Santiago de Chile. OREALC-UNESCO. pp. 35-62.

——— (1989b). La enseñanza del castellano como segunda lengua. En: La educación bilingüe. Santiago de Chile. OREALC-UNESCO. pp. 67-79.

ANEXO

Siglas empleadas

AIDESEP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
AJAGI	Asociación Jaliscience de Apoyo a los Grupos indígenas, A. C.
BID	Centros de Documentación del Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CEBIAE	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas de Bolivia
CEE	Centro de Estudios Educativos
CESDER	
PRODESA	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural-Promoción y Desarrollo Social
CEBIAE	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIDE	Centro de Información y Documentación Educativa
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de An tropología Social
ClICyH	Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
CINVESTAV	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
CISE-UNAM	Centro de Investigación y Servicios Educativos de UNAM
COLMEX	Colegio de México
COLMICH	Colegio de Michoacán
COMEXANI	Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez
COMIE	Consejo Mexicano de investigación Educativa
CNCA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Culturas Populares
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (antes: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina)
DECA	Equipo Pueblo
DIE	Departamento de Investigación Educativa
DGCP	Dirección General de Culturas Populares
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGIE	Dirección General de Investigación Educativa
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
FCE	Fondo de Cultura Económica
FLACSO	Fundación Latinoamericana de Ciencias Sociales
GTZ	Cooperación Técnica Alemana
ICSYH-BUA	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IIA	Instituto de Investigaciones Antropológicas
IIZ/ DVV	Instituto para la Cooperación Internacional/ Asociación Alemana para la Educación de Adultos
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
INDESOL	Instituto Nacional de Desarrollo Social
INFOTEC	Información Tecnológica
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INI	Instituto Nacional Indigenista
INEA	Instituto Nacional de Educación de Adultos

IPN	Instituto Politécnico Nacional
ICEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ITESO	Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente
LEI	Licenciatura en Educación Indígena
LEP	Licenciatura en Educación Preescolar
LEPMI	Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena
OEA	Organización de los Estados Americanos
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
OREALC	Organización para la Educación de América Latina y el Caribe
P-EBI-MEC-GTZ	Proyecto Educación Bilingüe Indígena-Ministerio de Educación y Cultura y Agencia Alemana de Cooperación Técnica para el Desarrollo
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRI	Partido Revolucionario Institucional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEByN	Subsecretaría de Educación Básica y Normal
SECH	Servicios Educativos de Chiapas
SEDEPAC	Servicio, Paz y Desarrollo Asociación Civil
SEIE	Seminario Escuela indígenas y Etnicidad
SIBEJ	Sistema de Investigación Regional Benito Juárez
SIOS	Sistema de Información sobre Organizaciones de la Sociedad Civil
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado
SSEDF	Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes

UCIEP	Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación A. C.
UDG	Universidad de Guadalajara
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
UAM-I	Universidad Autónoma de México Unidad Iztapalapa
UIA	Universidad Iberoamericana
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UNAM.	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UV	Universidad Veracruzana
VIEP-BUAP	Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Derechos culturales indígenas y educación intercultural bilingüe.

La situación legal en Centroamérica[1]

Diego Alfonso Iturralde Guerrero
Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Introducción

En esta contribución paso revista al estado de progreso que ha alcanzado la normatividad que establece la educación intercultural-bilingüe en los países centroamericanos, tal como ésta se expresa en la legislación vigente.

Este ejercicio se funda en el reconocimiento de que la educación intercultural y bilingüe es un derecho de los pueblos indígenas tal como ellos lo vienen demandando y como lo establece un amplio conjunto de instrumentos internacionales que han sido ratificados por la mayor parte de los países de la región.

Este derecho no existe ni se realiza de manera aislada. Hace parte de un conjunto de derechos que los pueblos vienen conquistando y ejerciendo, es una pieza central en el

[1] Contribución para el Seminario "Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos desde la educación Intercultural Bilingüe". IlPE-UNESCO, México DF, 10-11 de junio 2003.

campo de los derechos culturales y está ligado íntimamente al derecho a la lengua y sus consecuencias.

Me propongo ofrecer algunos argumentos sobre las demandas indígenas como reclamo de derechos y sobre el derecho a la lengua como un eje fundamental de este campo, e información acerca de la configuración legal del campo de los derechos culturales y del derecho a la educación y a la educación intercultural bilingüe, en los países de la subregión.

Tengo presente que el desarrollo legislativo por sí mismo no es evidencia del grado de desarrollo y de éxito de la educación intercultural-bilingüe. Es únicamente un indicio del rumbo que viene tomando la respuesta del Estado y de la existencia –o no– de bases jurídicas que contribuyan a hacer que este derecho sea más exigible y, por qué no, justiciable. Una visión más comprensiva de la situación debe tomar en cuenta otros indicadores, como por ejemplo distribución de la inversión y el gasto, contenidos curriculares, calidad de la enseñanza, o disponiblidad de docencia calificada.

Utilizo tres recursos de información: el Iº Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos preparado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (San José, 2002) y los primeros avances de la investigación preparatoria del IIº informe. La base de datos sobre legislación indígena preparada por el Banco Interamericano de Desarrollo, recientemente disponible; y varios textos en curso de edición para un *Manual de Derechos Indígenas* del IIDH, que aparecerá en el curso de los próximos meses[2].

[2] El Informe Interamericano de la EDH y algunos avances del *Manual de Derechos Indígenas* están ya disponibles en la página electrónica del instituto interamericano de Derechos Humanos: http://www.iidh.co.cr. (ver en la sec-

Las demandas indígenas como reclamo de derechos

A lo largo del pasado cuarto de siglo se viene dando un importante fortalecimiento de las configuraciones étnicas en el continente y, concomitantemente, el de sus organizaciones y plataformas de lucha. Este fenómeno tiene que ver con una serie de procesos que están ocurriendo en la sociedad y que se relacionan con la emergencia de nuevos modelos de relación entre el Estado y la sociedad civil, y con la configuración de nuevos sujetos sociales, entre los cuales los pueblos indígenas vienen adquiriendo un lugar privilegiado.

Una de las características de este proceso de fortalecimiento es la transformación de las aspiraciones y reclamos de los pueblos indígenas en objetivos de justicia, esto es, como demandas de reconocimiento de derechos originarios[3]. Aun cuando el nivel de desarrollo de las plataformas es diverso y se conocen muchas formulaciones de éstas, hay por lo menos cinco grupos de derechos que son reclamados sistemáticamente por las organizaciones indígenas nacionales y regionales:

a. el reconocimiento legal (y constitucional) de la existencia

ción Diversidades). La Base de datos sobre legislación indígena en la página electrónica del BID: http://www.iadb.org (ver la sección Pueblos indígenas y Desarrollo Comunitario).

[3] En otros textos (Iturralde 1990 a y b; 1991,a y b) he tratado el asunto de la revitalización de las configuraciones étnicas, su emergencia como nuevos sujetos en la arena política nacional y regional; y la conversión de las demandas indígenas en objetivos de justicia o reclamos jurídicos. La presente sección es una síntesis de esos textos.

de los pueblos y comunidades como sujetos específicos al interior de la nación;

b. el establecimiento del derecho de los pueblos y comunidades a disponer de los medios materiales y culturales necesarios para su reproducción y crecimiento;
c. la instrumentación del derecho al desarrollo material y social de los pueblos y comunidades, principalmente sus tierras y territorios;
d. el derecho al ejercicio y desarrollo de las culturas propias, su crecimiento y transformación; así como a la incorporación de sus lenguas y contenidos culturales en los modelos educativos nacionales. Derecho que debe garantizar el acceso a los bienes culturales de la nación y la participación de los pueblos en la conformación de la cultura nacional; y,
e. el establecimiento de las condiciones políticas y jurídicas que hagan posibles y seguros el ejercicio y la ampliación de los derechos antes señalados dentro de la institucionalidad de los estados; esto es: autonomía.

En el desarrollo de estos conjuntos, dos se corresponden con procesos más tempranos: la luchas de los pueblos indígenas por la tierra y por el reconocimiento de las lenguas. Ambas reivindicaciones están presentes desde los años treinta del siglo pasado y dan origen a lo que, en las plataformas de los movimientos contemporáneos, pertenecen al campo de los derechos territoriales y culturales.

El de los derechos culturales es a su vez un campo complejo. Incluye varios conjuntos de derechos y garantías entre los que me interesa destacar, para esta reflexión, los si-

guientes: el reconocimiento de la diversidad, el ejercicio de la identidad como pueblos, el uso irrestricto del idioma, una educación propia y el respeto del patrimonio cultural[4]. Me referiré de manera preliminar al derecho a la lengua, porque lo considero lo que parafraseando a Paulo Freire podría llamar un "derecho generador".

De la demanda del derecho a la lengua, al derecho a la EBI[5]

Cuando las organizaciones y comunidades indígenas formulan hoy en día demandas de derecho a la lengua se refieren en realidad a varios objetivos; el primero y más antiguo es el de conseguir el reconocimiento formal de su existencia, lo que implica ponerlas por lo menos junto al idioma nacional, y al mismo tiempo reconocer la existencia de los pueblos que las hablan.

También implica la posibilidad de usar las lenguas en la vida cotidiana; y aunque parezca esto un anacronismo, es un combate todavía vigente frente a una serie de restricciones (no necesariamente legales, pero no por ello menos reales) impuestas por las autoridades locales, los misioneros, los empleadores en el medio rural, y en algunos casos por las

4 Selecciono estos enunciados para coincidir con la clasificación adoptada para la Base de Datos sobre Legislación Indígena preparada por el Banco Interamericano de Desarrollo, algunos de cuyos hallazgos utilizaré en esta comunicación.
5 Escribí un texto más extenso sobre esto para un coloquio de la Universidad Autónoma Metropolitana (México, 1993) con el título "Demandas indígenas y derecho a la lengua", del cual reproduzco algunos párrafos.

autoridades militares, quienes consideran el uso de la lengua indígena como una amenaza a la seguridad nacional o por lo menos como una evidencia de virtual actitud conspirativa. También queda comprendida en esta reivindicación la aspiración de los indígenas a poder utilizar sus verdaderos nombres y apellidos; así como los toponímicos originales.

El uso de la lengua materna para la educación es indudablemente la reivindicación más generalizada y concreta que se ha desarrollado hasta ahora. Empezó como una lucha para que los menores indígenas pudieran usar sus lenguas, para fines no educacionales, en las escuelas rurales; se extendió luego a la demanda de que algunos contenidos educativos fueran impartidos, adicionalmente, en la lengua indígena; y finalmente, a que la educación misma fuera bilingüe. Esta última reivindicación ha ido aún más lejos: se ha planteado que sea bicultural o intercultural, para hacer referencia a los contenidos mismos, y, en algunos casos, que sea impartida (y diseñada) en la lengua materna, y que el idioma nacional se aprenda como una segunda lengua. Por último, en las expresiones más avanzadas de esta reivindicación se incluyen dos reclamos que van aún más allá del uso de la lengua: que los procesos educativos en las regiones indígenas sean íntegramente controlados por los mismos indígenas a través de sus organizaciones; y que las lenguas indígenas o alguna de ellas sea enseñada, como segunda lengua, a toda la población escolar del país.

Una cuarta reivindicación en el campo de la lengua tiene que ver con su utilización para la comunicación colectiva (prensa, radio, televisión). implica sobrepasar algunas restricciones legales y encontrar soluciones a problemas técnicos, pero tiene que ver más con la capacidad de las

mismas organizaciones y comunidades de producir y difundir tales comunicaciones, con las políticas estatales de fomento a estas actividades, y con la disposición de las empresas del ramo para dar cabida a estos usos. El uso de la lengua en la radiocomunicación –en regiones de asentamiento disperso, como la amazonía, por ejemplo– normalmente no es tolerado por las legislaciones nacionales, por razones de seguridad.

Hay otra reivindicación que aparece entre algunas organizaciones hoy en día: el uso de sus lenguas para asuntos administrativos en general y, particularmente, para los procedimientos judiciales. Lo primero tiene que ver con razones de seguridad y comodidad en asuntos civiles y contractuales; lo segundo con un problema altamente crítico: el acceso a la justicia; ya que si bien casi todas las legislaciones contemplan la posibilidad de contar con servicios de traducción cuando el encausado no es hablante de la lengua oficial, ésta es una disposición que ni se cumple cabalmente en el caso de los indígenas, ni es suficiente garantía de un juicio justo. La demanda comprende desde la instrumentación de sistemas eficientes de traducción, la habilitación de las lenguas indígenas en actos judiciales, y la obligación de los jueces de conocerlas, hasta la creación de jurisdicciones especiales en las regiones donde los pueblos y comunidades indígenas constituyen mayorías demográficas.

Debido al desarrollo que han experimentado los pueblos indígenas en los últimos años, a sus propios esfuerzos por conquistar los derechos a que se ha aludido, y a los cambios en las políticas nacionales y en las actitudes de la sociedad, la situación de las lenguas indígenas presenta actualmente un panorama diferente al que presentaba hace diez o

veinte años. Sin proponer que se hubieran solucionado sus problemas, ni negar que muchas lenguas enfrentan situaciones críticas o están al borde de la extinción, se pueden reconocer, al menos en algunos países, avances importantes en los usos de las lenguas, lo cual implica cierto grado de éxito en las plataformas de las organizaciones indígenas, aunque no consolidado en el orden normativo.

El reconocimiento de los derechos indígenas en las constituciones nacionales es reciente y desigual. Son más abundantes y antiguas las referencias indirectas contenidas en secciones que se ocupan de derechos fundamentales de ciudadanía, régimen de tierras y funciones tutelares del Estado. La mayoría de las menciones constitucionales expresas, cuando las hay, declaran la existencia de la lengua y la cultura indígenas, y las aceptan como formas secundarias, junto al idioma y la cultura nacionales. En algunos países son normas secundarias las que establecen estos derechos o deben regular su ejercicio por mandato constitucional; sin embargo, el desarrollo de tales leyes es muy débil en casi todo el continente.

El campo de los derechos culturales en las legislaciones nacionales y la EBI

La Base de Datos del BID sobre legislación indígena (que contempla un total de 22 dominios, con cerca de 140 variables para cada una de las cuales se propone utilizar cinco indicadores de recepción o reconocimiento legal), propone combinar los dominios sobre Diversidad Cultural, Identidad, Idioma, Educación y Patrimonio (ver anexo I) para construir

el campo de los derechos culturales y establecer el estado de avance o reconocimiento de los mismos.

Dentro de este campo, el dominio de la educación, a su vez, está constituido por el siguiente sistema de variables e indicadores:

VARIABLES	INDICADORES: reconocimiento del derecho en:			
	Constitución	Legislación primaria	Legislación secundaria	Jurisprudencia
Educación Multilingüe-Bilingüe				
Educación Multicultural-Autonomía en programas-Contenidos Aculturación				
Educación superior				
Educación gratuita-Programas especiales de apoyo-Formación de maestros-Materiales Desplazamientos-Alimentación Internados				
Maestros bilingües				
Pluriculturalidad e interculturalidad en los contenidos de la educación nacional				
Formación jurídica				

Aplicada esta matriz a los países centroamericanos, los resultados son los siguientes:

10 EDUCACION					OIT
10_01 Multilingüe -Bilingüe	Constituc.	Leg.Prim.	Leg.Sec.	Jurispr.	169/89
Belice					
Costa Rica			sí		sí
El Salvador					
Guatemala	sí	sí	sí		sí
Honduras					
Nicaragua	sí	sí			sí
Panamá	sí		sí		sí

10_02 Multicultural-Autonomía en programas, contenidos, aculturación	Constituc.	Leg.Prim.	Leg.Sec.	Jurispr.	OIT 169/89
Belice					
Costa Rica			sí		
El Salvador					
Guatemala					
Honduras					
Nicaragua		sí			
Panamá	sí		sí		

10_03 Educación superior	Constituc.	Leg.Prim.	Leg.Sec.	Jurispr.
Belice				
Costa Rica				
El Salvador				
Guatemala				
Honduras				
Nicaragua	sí	sí		
Panamá			sí	

10_04 Gratuita. Programas especiales de apoyo, formación de maestros, material, desplazamiento, alimentación, internado, etc.	Constituc.	Leg.Prim.	Leg.Sec.	Jurispr	OIT 169/89
Belice					
Costa Rica			sí		
El Salvador					
Guatemala		sí			
Honduras					
Nicaragua		sí	sí		
Panamá		sí	sí		

10_05 Maestros bilingües	Constituc.	Leg.Prim.	Leg.Sec.	Jurispr.	OIT 169/89
Belice					
Costa Rica					
El Salvador					
Guatemala					
Honduras					
Nicaragua					
Panamá		sí	sí		

10_06 Pluriculturalidad, intercultura en los contenidos de la educación nacional	Constituc.	Leg.Prim.	Leg.Sec.	Jurispr.	OIT 169/89
Belice					
Costa Rica		sí	sí		
El Salvador					
Guatemala		sí			
Honduras					
Nicaragua	sí	sí			
Panamá		sí			

10-07 Formación jurídica	Constituc.	Leg.Prim.	Leg.Sec.	Jurispr	OIT 169/89
Belice					
Costa Rica					
El Salvador					
Guatemala					
Honduras					
Nicaragua					
Panamá			sí		

Ahora bien, combinados estos resultados con los obtenidos de la aplicación de otros dominios asociados a los derechos culturales, se establecen los siguientes grados de cumplimiento:

	Total calidad legislativa (% de indicadores cualitativos cumplidos)[6]	Total Derechos culturales (% indicadores cumplidos)
Nicaragua	72	70
Panamá	69	70
Costa Rica	58	46
Guatemala	23	30
Honduras	14	11
El Salvador	2	3
Belice	1	2

[6] Esta columna muestra el resultado obtenido de todos los indicadores sobre legislación indígena, una vez aplicado un criterio de ponderación.

La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas[1]

Luis Enrique López e Inge Sichra

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

(PROEIB Andes) Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

Resumen

La comunicación ofrece información sobre la población indígena en América Latina y acerca de algunos indicadores que dan cuenta de sus bajos niveles educativos, y que, como el analfabetismo, inciden en sus actuales niveles de pobreza. A partir de ello se destaca la relevancia de la educación en el marco del desarrollo indígena, si es que los proyectos educativos transcienden la mera preocupación y esfera estatales y prestan particular atención a las demandas de los propios

1 Aun cuando en algunas regiones de países como Colombia, Honduras y Nicaragua las zonas de asentamiento de la población indígena coincidan con la presencia de población afroamericana, en este documento obviarnos esta situación y nos referimos exclusivamente a la educación de los indígenas y a la educación intercultural bilingüe implementada con y en poblaciones indígenas. No cabe duda alguna, sin embargo, que en contextos como los señalados particularmente la discusión sobre la interculturalidad no puede llevarse a cabo al margen del abordaje de la problemática afromaericana.

concernidos, a través de sus organizaciones de base. Se pone de relieve la particular importancia que la participación indígena tiene para la construcción de propuestas educativas que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos indígenas (niños, jóvenes y adultos). Se destaca la necesidad de que la educación parta de, e incorpore, las visiones y conocimientos tradicionales para, sobre esa base, establecer los puentes necesarios que aseguren el diálogo y la interacción con las sociedades hegemónicas con las cuales los pueblos indígenas están en permanente interacción. Adicionalmente, la comunicación presenta un panorama de los principales modelos y orientaciones que subyacen a la aplicación de las propuestas educativas bilingües e interculturales implementadas desde los Estados y desde el ámbito de la educación formal. En este marco se hace referencia a iniciativas diversas en curso en distintos lugares de la región que apuntan hacia la construcción de propuestas de educación indígena, definida como "propia". La comunicación concluye con un breve balance de la situación que caracteriza el desarrollo de la educación en áreas indígenas de la región, base sobre la cual establece una posible agenda de aspectos que es menester abordar para continuar en la senda del mejoramiento de la calidad y equidad educativas en la que se inscribió la educación bilingüe intercultural, la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación desde sus inicios hace casi tres décadas.

1. Población indígena en América Latina

En la medida en que van desapareciendo culturas y lenguas en el mundo, empezamos a entender que el multilingüismo,

tanto en el ámbito social como individual, ha sido siempre la norma antes que la excepción y que, en rigor, la excepción estuvo dada por ese monolingüismo que idealizamos como ideal a alcanzar. Actualmente, entre 6,000 y 10,000 lenguas en el mundo se hablan en aproximadamente 200 países. En Latinoamérica se registran al menos entre 400 a 500 distintos idiomas amerindios y un número muchísimo mayor de dialectos de estas lenguas. Cinco siglos atrás, la "selva de lenguas" que impactó a los cronistas españoles tenía otra dimensión: solamente en Brasil 10 millones de indígenas hablaban en el siglo XVI 1000 lenguas. Hoy de ellos sólo queda un medio millón que habla unas 170 lenguas diferentes.

Los múltiples troncos y familias lingüísticas se agrupan en una decena de áreas culturales establecidas en las distintas subregiones ecológicas (Mapa 1, fuente: Díaz-Couder 1998).

La región mesoamericana constituye un área cultural bastante homogénea con una notable diversidad lingüística (centenas de lenguas de distintas familias y troncos lingüísticos). En América del Sur se distinguen la región intermedia entre la mesoamericana y la zona andina, la región andina, la cuenca del Amazonas y la región del Chaco, las grandes llanuras o pampas y las zonas costeras del sur de Chile y Argentina. La zona del Caribe desde la Florida hasta las costas del norte del Brasil no constituye un área cultural precolombina (con excepción de los garífunas de habla y cultura caribes en Honduras y Guatemala y los miskitus y sumus de filiación misumalpana en Honduras y Nicaragua). Políticamente, sin embargo, estos pueblos están siendo considerados cada vez más en las organizaciones indígenas de los países que los albergan.

A pesar de la dificultad que presentan los censos al recoger datos cuantitativos de una categoría sociocultural, y en gran medida socioafectiva, como es la de *indígena,* se estiman al menos 40 millones de personas, que significa el 10% de la población regional. Una de las dificultades de establecer la población indígena tiene que ver con el hecho de que el criterio de filiación va por la autoadscripción más que por características lingüísticas o raciales, como se consideraba hace unas décadas. Otra tiene que ver precisamente con que la única fuente disponible para establecer la cantidad de población indígena en la región son los censos nacionales de población que, hasta hace muy poco, permitían inferir información sobre población indígena, a partir de una sola pregunta referida a la lengua hablada por los entrevistados. De más está señalar que ello conlleva severas limitaciones, debido a las razones de prestigio social, producto de la opresión histórica que ha marcado la relación entre indígenas y no-indígenas en el continente, que determinan que los censados oculten su verdadera filiación idiomática. En varios países de la región, los censos de la última década incluyen, además de aquella referida a las lenguas habladas, otras relativas a la pertenencia étnica y/o a la identificación con un determinado pueblo indígena. Los primeros resultados del censo boliviano, por ejemplo, ya dan cuenta de una notable evolución en las cifras que antes se manejaban, sobre todo en lo referido a las zonas urbanas del país, en las cuales la cantidad de indígenas y/o de individuos que se autoidentifican como indígenas ha aumentado considerablemente.

En cuanto a extensión poblacional, la mayoría de las comunidades amerindias fluctúan entre 500 y 50.000 integrantes. Pocos pueblos indígenas superan el millón de perso-

nas (aimara, náhuatl, quiché, mapudungún), destacándose el pueblo quechua con más de 10 millones de hablantes.

La presencia indígena en Latinoamérica se distribuye de manera bastante heterogénea en los países (Mapa 2, fuente López y Küper 1999).

Hay países que no cuentan con más de 5% de población indígena en su territorio (Colombia, Venezuela, Argentina, Paraguay); otros fluctúan entre un 5% y un 20% (Chile, Honduras, México, Nicaragua, Panamá); Perú, Ecuador, Bolivia y Guatemala superan esta marca, llegando los dos últimos países a tener una mayoría indígena dentro de sus fronteras que supera el 50%. La diversidad etnolingüística en la región también tiene distintos matices. Así, se consideran entre 60 y 80 lenguas en Colombia y en México; en cambio, en Bolivia 36 y en Ecuador 12 lenguas. Dentro de esta distribución por países, se presentan bolsones con presencia indígena muy por encima del porcentaje nacional; por ejemplo, departamentos serranos del sur peruano (90%), los estados sureños de México (60%), algunas regiones sureñas de Chile (60%). Finalmente, la presencia indígena es cada vez más fuerte en zonas urbanas y ciudades capitales –como Buenos Aires, Santiago, Ciudad de México, Lima– de países con población indígena minoritaria (López 2001:11). En este contexto, algunos pueblos indígenas, como el mapuche, cuentan con más población urbana que rural; y esto rige tanto para los mapuches en Chile lo mismo que en Argentina. Sólo en Santiago vivirían medio millón de los mapuches chilenos, que alcanzan el millón en ese país. Si sumamos a esta cifra la referida a los mapuches que habitan otras zonas urbanas podríamos fácilmente llegar a un 70 o 75% de mapuches urbanos.

Como pueblos minorizados[2], y quizá como mecanismo de resistencia, los indígenas se invisibilizan al emigrar a zonas urbanas. Característica de estos pueblos minorizados es también el hecho de extenderse por encima de las fronteras nacionales y abarcar en casos de pueblos andinos más de tres países (aimara en Perú, Bolivia y Chile; quechua en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina, e incluso también Brasil). Por último, también se registra la característica sociolingüística de pueblos minorizados que ocultan su lengua en ámbitos familiares e íntimos o la vuelven obsoleta al no transmitirla a las nuevas generaciones. En el ámbito latinoamericano, hay pueblos indígenas que no han podido mantener su lengua, aunque se encuentren afirmando su identidad indígena. Es un signo de fortaleza y resistencia, sin embargo, el hecho de que en la mayoría de los pueblos indígenas prevalezca la lengua en mayor o menor medida junto al castellano, originándose de esta manera una amplia gama de tipos y grados de bilingüismo. vale la pena recalcar que el mantenimiento de una lengua no guarda ninguna relación con el tamaño del pueblo que la habla. Recientemente, y como producto también de los cambios jurídicos, entre diversas comunidades indígenas de América existe la demanda de *reaprender* la lengua indígena patrimonial perdida para reivindicar su carácter indígena y poder acceder, de esta manera, a los nuevos derechos que la legislación les reconoce. Estamos así ante una nueva figura de la lengua indígena como vehículo que permite reivindicar y ejercer derechos.

[2] A diferencia del término minoritario, minorizado se refiere a la condición sociopolítica del pueblo o grupo en cuestión, que puede llegar a ser, numéricamente hablando, una mayoría nacional. Según López (2001:1l), el término fue creado por la sociolingüística catalana y vasca.

Al hablar de pueblos minorizados, obviamente no nos estamos refiriendo a una característica numérica sino a las huellas de minusvaloración y discriminación que han dejado en los individuos y pueblos indígenas las sociedades hegemónicas nacionales en el transcurso de las épocas coloniales y republicanas. Los indígenas no solamente son diferentes, son también pobres y son analfabetos: en México, más del 80% de la población en los municipios indígenas es pobre; en Guatemala lo es el 87% de la población indígena; en el Perú, el 79% y en Bolivia el 75% de los monolingües vernáculo hablantes son pobres. Los indicadores educativos también caracterizan socialmente a los pueblos indígenas: Guatemala muestra tasas de repetición entre alumnos indígenas en primaria de 90%; en Bolivia, un niño de habla indígena tiene el doble de probabilidad de repetición que un educando que sólo habla el castellano; los indígenas tienen tres años de escolaridad menos que los no indígenas. En Chile, la tasa de repetición a nivel primario en la región con mayor presencia indígena es dos veces más alta que el promedio nacional. En México, a juzgar por la CEPAL, el analfabetismo en las regiones con mayor número de indígenas duplica y en muchos casos triplica al del resto de la población (Bello y Rangel 2002). En Argentina, 56% de los indígenas mapuches no tienen escolaridad, a diferencia del 7% de no-indígenas sin escolaridad (Patrinos 1994:14).

Como podemos ver en el siguiente mapa (fuente: López y Kilper 1999), allí donde hay mayor población indígena también se dan las mayores tasas de analfabetismo con una correlación directa a niveles de pobreza.

2. Nuevas políticas indígenas como estrategia pública de descentralización participativa

Dos décadas atrás se constata, en toda la región latinoamericana, un surgimiento de lo indígena atribuible a la combinación de tres procesos: la ola de democratización en la región y el reconocimiento de los derechos humanos; la aceptación del credo neoliberal y la aceleración del fenómeno de globalización (Gross 2002). La transformación de los Estados nacionales y nacional-populistas que dominaron a lo largo del siglo XX da pie a nuevas formas de gobernabilidad y legitimidad nacional con participación de la sociedad y sus diversas organizaciones. Ya no son los Estados asimilacionistas que intentan forjar una identidad nacional negando a sus minorías o discriminándolas. Ahora se reconoce a la población indígena como algo constitutivo de la *nación,* aceptando la existencia de sus derechos colectivos. En relativamente poco tiempo, menos de dos décadas, 11 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconocen en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. El proceso de globalización, por su parte, que antepone al control estatal la circulación de información, la apertura de fronteras al mercado y a los flujos financieros, promueve procesos de descentralización políticoadministrativa.

Todos estos cambios están provocando nuevos escenarios políticos para los pueblos indígenas y la lucha por el reconocimiento de sus derechos colectivos. A diferencia de un indigenismo tradicional de interlocución, las reivindicaciones colocan a los indígenas como interlocutores directos

en un contexto en el cual el movimiento indígena emerge como uno de los actores sociales más importantes y fuertes del escenario político latinoamericano. Antes que ser obsoleta y contraria a una integración como se la consideraba en la época de los Estados nacionalistas, la comunidad indígena empieza a constituir la base para una intervención del Estado. La nueva política indigenista del Estado responde a la presión creciente ejercida por la población indígena –nuevas demandas y formas organizativas con apoyos internacionales. Sus demandas van hacia el estatuto político (pueblos, naciones o nacionalidades), hacia la organización social (participación, leyes, costumbres e instituciones sociales indígenas), hacia el desarrollo económico y social autónomo y hacia el desarrollo lingüístico-cultural. Por su parte, esta reivindicación de participación y autonomía relativa es compatible con la forma de gobierno indirecto y de intervención estatal de baja intensidad que la descentralización propone. Y al presentarse como actores organizados, solidarios, terrritorializados, los pueblos indígenas ocupan una posición particular en múltiples problemáticas de dimensión política, ecológica, social y económica (Gross 2002). Dentro de la concepción holística de los pueblos indígenas, estas dimensiones están íntimamente interconectadas. Si bien desde la política estatal e internacional las acciones se conciben, planifican y ejecutan sobre la base de áreas de intervención, las demandas indígenas expresadas en foros, congresos así como en espacios políticos insisten en el desarrollo integral de su sociedad dentro de la noción de territorialidad. No obstante, cabe destacar que, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos con los movimientos étnicos, la pugna no es nacional, en el sentido de que no se percibe el deseo de la creación o establecimien-

to de Estados independientes, sino más bien por la inclusión, con voz propia, en la vida de los países de los que se sienten parte; vale decir, reivindican su participación en la toma de decisiones y también su participación política.

En este contexto cabe referirse al mayor reconocimiento internacional que los indígenas en general y el movimiento indígena en particular vienen logrando desde hace dos décadas. Varias convenciones y acuerdos internacionales, desde una perspectiva de derechos, reconocen no sólo la existencia indígena, que hasta hace poco era negada o ignorada en distintos países de la región, sino que promueven su reconocimiento jurídico. Entre ellos cabe referirse al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, ratificado por varios gobiernos latinoamericanos y reivindicado por todas las organizaciones indígenas de la región, dado que su propia formulación supuso una serie de consultas nacionales y regionales en las que las organizaciones indígenas participaron activamente. Este convenio ha inspirado diversas disposiciones nacionales a favor de la población indígena. Otros instrumentos jurídicos a favor de los indígenas y de importancia para la región son: la Convención de Derechos del Niño, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, la Declaración y Programa de Acción de Durban, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos[3], la Declaración de Derechos Indígenas de la Organización de Estados Americanos, en vísperas de ser sancionada; el Pro-

[3] Si bien este instrumento es de naturaleza diferente, en tanto no emanó de los Estados sino de un conjunto de ONGs de distintos países del mundo, la incluimos aquí pues en su aprobación participaron también distintos líderes indígenas del continente.

yecto de Declaración de Derechos indígenas en discusión en las Naciones Unidas. Finalmente, cabe consignar que, desde el año 2000 existe, por primera vez, un Foro Permanente para las Cuestiones indígenas en el seno de Naciones Unidas con representación no sólo de América Latina sino de distintas regiones del mundo. Con herramientas como éstas, los indígenas latinoamericanos logran mayor capacidad de interlocución e influyen en la construcción de herramientas jurídicas del derecho internacional que, a la postre, influyen también en los países que ellos habitan.

3. Relevancia de la educación en el marco del desarrollo indígena

Coincidentemente, tanto en Bolivia con población mayoritariamente indígena (ca. 60,0%), como en aquellos como Colombia con población indígena minoritaria (ca. 1,7%), han surgido con mucha fuerza las demandas de una educación diferente a la propiciada hasta entonces por el Estado. Las concepciones de las organizaciones indígenas sobre una educación pertinente a su desarrollo van desde una educación propia o etnoeducación circunscrita a los resguardos o asentamientos indígenas con demarcación territorial específica y estatuto político-económico particular (Colombia), hasta la educación intercultural bilingüe en el ámbito nacional (Bolivia). Así, por ejemplo, la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB, máxima organización sindical que agrupa fundamentalmente a los aimara y quechuahablantes, presentó en 1989 su propuesta educativa, partiendo de la constatación de que:

> Ya no podemos seguir mirando así nomás cómo la escuela, hoy mismo, saca del campo a nuestros hijos e hijas, les muestra el espejo de la ciudad y les hace sentir vergüenza de su propia historia, lengua y cultura (CSUTCB, 1991:4).

Sobre la base de un amplio diagnóstico de la situación de la educación escolar básica, la Confederación propone la educación intercultural bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas. Se le encomienda al Estado asumir los costos y la ejecución de la educación intercultural bilingüe, aunque el discurso reivindicativo de entonces y actual enfatice “la liberación de los pueblos indígenas” como objetivo de esta nueva educación. Para el movimiento indígena, la “liberación de los pueblos” es una tarea encomendada a la educación intercultural bilingüe, una herramienta en la construcción de una ciudadanía sin exclusiones, de una cultura democrática y de una igualdad que permita en la práctica el ejercicio igualitario de la ciudadanía étnica o la doble ciudadanía con respeto de los derechos colectivos y las diferencias culturales. Nos encontramos en un proceso donde, como lo formula Tubino (2002:54), “La enajenación cultural no debe ser más la condición de posibilidad del ejercicio de la ciudadanía”.

No solamente en Bolivia, en otros países de Latinoamérica se hizo escuchar la exigencia de los pueblos indígenas a los Estados de contribuir al mejoramiento de sus condiciones de vida propiciando su autoafirmación y el fortalecimiento de su identidad colectiva.

Precursor de la educación para la liberación en Latinoamérica fue Paulo Freire, quien, si bien se abocó a desarrollar

la pedagogía popular para los sectores urbanomarginales, tuvo como norte la transformación del individuo oprimido en protagonista consciente y activo. La educación como práctica de la libertad apostaba por la superación de relaciones de dominación a través de la desmitologización de los que disponen de su propia palabra a través de la lectura, la escritura y el lenguaje. Aunque este enfoque se sitúa en los años 70, la idea de que la educación sea un aporte al desarrollo social en el sentido emancipatorio sigue siendo válida en el siglo XXI, tanto en el sentido individual como también social y político.

La relación entre educación y democracia liberal es de importancia decisiva. La educación de masas y el acceso abierto a la educación superior y especializada no solamente aportan al desarrollo económico, también crean las condiciones para la sociedad democrática. En este contexto, es interesante encontrar también el objetivo liberador de la formación moderna respecto al sentido de la dignidad, a la generación de criterios propios y de rechazo a formas autoritarias que se generan (Fukuyama 1992).

El movimiento indígena ve la educación intercultural bilingüe como una herramienta en la construcción de una ciudadanía sin exclusiones, de una cultura democrática y de igualdad que en la práctica permita y posibilite el ejercicio igualitario de la ciudadanía, el respeto de los derechos de las personas y de su dignidad. La educación intercultural bilingüe es también vista como una educación para la paz, como, por ejemplo, la conciben los indígenas del Cauca, Colombia, quienes consideran que una educación pertinente y que promueve el respeto por lo propio y por el otro es una educación que va en contra de la intolerancia que es fuente de todo conflicto, incluyendo el armado.

A comienzos del siglo XXI, en 17 países se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia y se hace educación intercultural bilingüe en el marco de las reformas educativas en curso basadas en una política de descentralización tanto institucional como curricular, en la medida en que, por lo menos en el papel, reconocen la interculturalidad para todos y la necesidad de diversificar, al menos parcialmente, el currículo nacional. Se hace educación intercultural bilingüe en Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

4. La propuesta educativa intercultural y bilingüe

Desde su incursión en la educación formal implementada desde los Estados, se distinguen básicamente dos orientaciones en la educación para pueblos indígenas: una que responde a una política educativa asimilacionista y otra de carácter pluralista.

Hasta principios de los '80, la educación bilingüe tenía como objetivo llevar al alumno hacia la castellanización más efectiva, utilizando para tal fin la lengua indígena en los primeros años de escolarización. La transición de la lengua indígena al castellano buscaba desplazar la lengua propia por la lengua hegemónica y oficial. Si bien el peso de la acción educativa se concentraba en la lengua, el trasfondo de asimilación cultural y, en el caso del Instituto Lingüístico de Verano, de evangelización, era innegable.

En la consecución de los derechos políticos, culturales y sociales de los pueblos indígenas, y respondiendo a la demanda del reconocimiento colectivo en la educación, se desarrolla la educación bilingüe intercultural (o educación intercultural bilingüe). El objetivo es enriquecer al alumno con el desarrollo de su lengua y el aprendizaje del castellano como vehículo de comunicación con la sociedad hegemónica. A la característica aditiva en lo lingüístico se suma, desde el pluralismo cultural, el fortalecimiento de la identidad propia y de la cultura de referencia inmediata de la población indígena, como paso previo y necesario al diálogo intercultural.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe no puede entenderse como un modelo rígido que se tiene que aplicar de forma estándar en toda Latinoamérica, sino como una estrategia educativa que debe ser adecuada y diferenciada, en su ejecución, a las características sociolingüísticas y socioculturales de los educandos y sus comunidades. Su flexibilidad y apertura tienen que ver también con la importancia de la participación indígena en la construcción de propuestas educativas, especialmente en el aspecto cultural. Para ello, es menester incorporar visiones y conocimientos tradicionales, y luego establecer puentes para el diálogo e interacción con la sociedad hegemónica y sus visiones y conocimientos.

Dentro de las variadas interpretaciones de interculturalidad, la que queremos rescatar como opción de política educativa es la que transforma las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular. En tanto estrategia pedagógica, la educación intercultural bilingüe es un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en so-

ciedades pluriculturales y multilingües. Con respecto a su enfoque metodológico, la educación intercultural bilingüe enfatiza la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos: “que no sólo respete la diversidad sino que asegure una igualdad de oportunidades para esos mundos postergados, ignorados y expoliados en nombre de la libertad de mercado” (Quiroga 2001:41).

Al cabo de dos décadas de aplicación de la educación intercultural bilingüe, los resultados más notorios tienen que ver con la retención y promoción escolar. El uso de la lengua indígena y la introducción en el currículo de elementos de la cultura local generan una mayor motivación entre los niños, en general, así como la disminución de la repetición, ausentismo y deserción temporal y permanente de niñas indígenas, en particular. Relacionado con este impacto, se observa un mayor involucramiento de los adultos en asuntos escolares, cuyos efectos llevan hasta la apropiación de la escritura en lengua indígena y la participación comunitaria en asuntos curriculares. Un efecto por demás notorio es el nivel de participación de los alumnos en el aula dentro de un clima escolar favorable al aprendizaje, a la relación horizontal entre niños y maestros y a la expresión oral y escrita. No podemos dejar de resaltar la contribución de la educación intercultural bilingüe al desarrollo de la autoestima de los niños indígenas y a su bienestar socioafectivo, base para la percepción positiva de la identidad cultural y los procesos cognitivos.

5. Balances y perspectivas

Como se ha sugerido, la educación intercultural bilingüe ya ha adquirido carta de ciudadanía en la región; muestra de ello es su inclusión en la actual legislación y las reformas educativas en curso. Esto no hubiera sido posible si no se hubiese dado, por una parte, en un contexto de reivindicaciones de un movimiento indígena con mayor visibilidad que nunca y, por otra, en un momento histórico en el cual se daba una mayor preocupación curricular por los educandos y sus necesidades básicas de aprendizaje, coincidentemente con la mayor atención que se comenzaba a prestar a los contextos y actores locales, desde la descentralización institucional.

En la mayoría de países, sin embargo, la educación intercultural bilingüe abarca, a lo más, sólo el nivel primario, observándose aún un serio rezago en materia de educación inicial, y más aún en lo tocante a la educación secundaria y a la superior. Ello determina que los niños y niñas indígenas pueden ser objeto de castellanización o lusofonización entre los 3 y 5 años y a los 6 ingresar a un régimen intercultural y bilingüe en el cual se pone énfasis inicial en la lengua indígena como vehículo para la apropiación de la lengua escrita. También conlleva a una interrupción M proceso de bilingüización del individuo cuando se trunca el trabajo educativo formal, tanto respecto de su lengua materna como del castellano o portugués como segunda lengua, cuando pasa de una primaria bilingüe a una secundaria monolingüe en la lengua hegemónica. La evidencia internacional ha demostrado, sin embargo, que el desarrollo lingüístico bilingüe tiene que ser reforzado más allá de los primeros cinco o seis grados, de

manera que éste sea sostenible y duradero para toda la vida (cf. López 1997).

Tampoco la educación intercultural bilingüe siempre forma parte integral de la estructura organizativa de los sistemas educativos en cuyo marco se aplica. En algunos casos, como en los de México y Ecuador, ésta constituye una suerte de parasistema del sistema educativo regular, y a una educación nacional regular, o hispana como se le llama en Ecuador, se opone un subsistema de educación indígena (México) o un sistema de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En otros países, la educación intercultural bilingüe se administra a través de programas nacionales o regionales, a cargo de una dirección o división ad-hoc, como en el caso de Chile, Colombia, Guatemala y Perú, e involucra a los estudiantes indígenas que habitan determinadas regiones del país (Colombia) o que asisten a centros educativos en los que se aplica esta modalidad sin lograr aún atender a todos los educandos indígenas (Guatemala) o, incluso, atendiendo únicamente a aquellos que viven en las comunidades más alejadas y cuyas escuelas son, por lo general, multigrado (Perú). En otros, se cuenta sólo con proyectos focalizados dirigidos a algunas comunidades en particular (Argentina, Costa Rica, Panamá y Paraguay). En Bolivia y Nicaragua debe atender a todos los educandos indígenas que hablan un idioma originario, pero en Bolivia no se ha logrado todavía la cobertura necesaria.

Otra característica de la educación intercultural bilingüe está relacionada con las características socioeconómicas de las comunidades en las que esta modalidad se ofrece, tratándose, por lo general, de escuelas pobres que reciben una atención todavía limitada, e incluso precaria, por parte de los

sistemas educativos. Como las otras escuelas rurales de áreas pobres de la región, las escuelas bilingües reciben un porcentaje aún alto de maestros sin formación profesional previa (interinos, improvisados o sin título, como se les conoce), que trabajan en circunstancias difíciles marcadas no sólo por la pobreza del entorno sino también, y sobre todo, por la insuficiencia y falta de recursos didácticos en general; entre los cuales cabe destacar el hecho de haber sido formados para una situación de escuelas completas (con un maestro por grado), cuando en realidad muchas escuelas bilingües son unitarias y requieren de atención desde una orientación de multigrado. Además, en estas áreas las jornadas escolares se reducen significativamente y el tiempo efectivo de aprendizaje y enseñanza puede llegar hasta sólo diez horas semanales (Bolivia, Guatemala y Perú, por ejemplo). Esta situación se complica aún más por el hecho de que cada vez menos maestros y maestras titulados, indígenas o no, quieren vivir en estas comunidades y menos aún permanecer en ellas de lunes a viernes. Todo este panorama configura un escenario desventajoso para el aprendizaje por parte de los niños y niñas indígenas.

No obstante, y como se ha destacado en esta comunicación, la aplicación de la educación intercultural bilingüe, aun con estas restricciones, ha arrojado resultados favorables tanto para los alumnos como para sus padres y comunidades. Empero, cabe reconocer también en este balance que en varios países, regiones y comunidades no siempre se aplican los enfoques y metodologías bilingües e interculturales, aun cuando los maestros sean indígenas y así lo prescriba el sistema educativo (como ocurre con frecuencia en muchos lugares y en particular en Guatemala y en México). Esto pue-

de llevar a situaciones en las que los resultados sean incluso inferiores a los alcanzados en aquellas comunidades indígenas en las que la escuela sólo ofrece una educación monolingüe en castellano, desde una lógica de sumersión en esta lengua. Vale decir, que en muchos lugares, bajo el nombre de educación bilingüe intercultural o sólo de educación bilingüe, todavía se continúa con la política de castellanización forzada. Lo paradójico es que tales procesos pueden ser mediados por un maestro indígena con un manejo limitado de la lengua castellana que quiere obligar a sus alumnos a aprender en ella. Tales situaciones, obviamente, no arrojan los resultados que la literatura internacional recoge, y generan quejas y frustración por parte de los padres y madres de familia, dando pie a que quienes se oponen a una educación lingüística y culturalmente pertinente se reafirmen en sus preconceptos respecto de las lenguas indígenas vistas como "inservibles", y las culturas indígenas como "obsoletas" y contrapuestas a la modernidad y al desarrollo.

Uno de los mayores descontentos entre los padres y madres de familia indígenas tiene que ver con la incapacidad de nuestros sistemas educativos nacionales, de los propios programas de educación bilingüe y de nosotros todos para diseñar programas eficientes y eficaces de enseñanza de castellano o portugués como segunda lengua. Es asombroso que, tratándose de los idiomas hegemónicos de la región, no hayamos logrado todavía construir propuestas de enseñanza de segunda lengua que funcionen en las condiciones objetivas en las que se desenvuelve la educación en las comunidades indígenas. Urge al respecto mayor reflexión sobre este tema, de cara a responder a una de las expectativas y necesidades más sentidas de la población indí-

gena, amen de uno de sus derechos lingüísticos por excelencia en el actual contexto multilingüe del que forman parte (cf. López, en prensa). En nuestra experiencia, la oposición de muchos padres y madres de familia a la enseñanza de y en la lengua indígena está en directa relación con el temor respecto al riesgo de que sus hijos e hijas se queden sin aprender el castellano. En diversas comunidades de Bolivia y del Perú se ha comprobado que los padres y madres de familia no se oponen a la educación bilingüe como tal, estando sí en contra de una educación vehiculada sólo en aimara o en quechua. Por ello reclaman que la educación se dé en los dos idiomas, y que, como en la yunta, los dos bueyes vayan juntos.

Empero, aparentemente en contradicción con ello, comienzan a surgir en algunos lugares de la región planteamientos de algunos dirigentes y organizaciones indígenas que, a partir de una toma de posición política respecto del currículo y de la educación, ven ahora la educación intercultural bilingüe sólo como parte de la oferta educativa estatal (aun cuando ésta surgiese, como aquí lo hemos destacado, de las propias reivindicaciones indígenas) y, aun reconociendo el avance que su implantación significa, consideran que es menester dar un paso más allá e ir camino de la construcción de una propuesta educativa *indígena:* es decir, de una educación pensada por los indígenas y desde su cosmovisión y formas de sentir y actuar. Se piensa que sólo así las sociedades indígenas lograrán sobrevivir de conformidad con sus propios proyectos de vida. Ello no supone, de modo alguno, voluntad de aislamiento, sino una exigencia de mayor autonomía y una dosis aún más grande de pertinencia de la oferta educativa estatal. Así lo postulan diversas organizaciones

y líderes indígenas colombianos y ecuatorianos y voces similares se escuchan desde comunidades y zonas específicas de Bolivia, Guatemala, México y Perú, por ejemplo.

Quién sabe si a lo teórica y técnicamente avanzado desde la educación intercultural bilingüe en el continente le falte aún un mayor ingrediente político, a partir de un igualmente mayor alineamiento e interlocución con las organizaciones y líderes indígenas, de manera que ellos enriquezcan la visión de este tipo de educación, se la apropien y la transformen de conformidad con sus propios fines y objetivos. Para que ello ocurra será menester consolidar y reforzar los procesos participativos pues, como lo hemos sugerido aquí, ya no es posible hablar de educación intercultural bilingüe ni menos todavía de educación indígena o educación propia sin una participación activa y decidida de las comunidades mismas en la gestión educativa y sin repensar el papel que a estas mismas comunidades les toca jugar como agentes educativos. Desde esta óptica tendríamos tal vez que pensar incluso en niveles de complementariedad entre los docentes del sistema educativo y los educadores natos de las comunidades.

Por ello consideramos que, pese a su naturaleza innovadora, participativa e integral, la educación intercultural bilingüe debe ser considerada aún como una propuesta en construcción, incluso si ya ha adquirido, como hemos visto, estatuto legal en casi todos los Estados de la región latinoamericana. Después de concentrarse en los aspectos pedagógico-didácticos y lingüísticos del currículo de la educación básica o primaria del área rural, es menester dirigir los esfuerzos a diversos ámbitos estratégicos de esta propuesta aún desatendidos o recientemente encarados:

- una gestión escolar y educativa apropiada al espíritu horizontal y participativo de la educación intercultural bilingüe, que incluya el fortalecimiento de la participación comunitaria y de las organizaciones indígenas en la gestión y en el propio quehacer de la educación en el marco de la descentralización administrativa;
- una mayor atención a la diversificación curricular, de manera de dar también mayor cuenta de los saberes, conocimientos y valores comunitarios, desde una óptica de complementariedad entre lo "tradicional" y lo "moderno";
- el impulso a la producción textual tanto por parte de los niños y niñas indígenas como de sus maestros, como herramienta que permita que tanto la subjetividad como el conocimiento ancestral aflore y se plasme en textos que den cuenta de ese bagaje silenciado y oculto, promocionando de esta forma el surgimiento de nuevos autores indígenas cuyos materiales puedan también enriquecer los procesos escolares;
- el establecimiento de pautas de evaluación y de medición de la calidad compatibles con el espíritu de reconocimiento y aceptación de la heterogeneidad inherente a toda propuesta de educación intercultural bilingüe, de manera de superar la actual situación producto de las reformas educativas en las que a través de pruebas estandarizadas, pensadas desde y en el castellano –y en algunos casos traducidas a las lenguas indígenas–, se pretende medir la calidad de la educación, sin tomar en cuenta el carácter contextual y situado de los aprendizajes indígenas;
- la atención escolar desde una perspectiva intercultural bilingüe que sea a la vez compatible con la naturaleza multigrado o unidocente de la mayoría de escuelas en áreas

indígenas, aprovechando para ello el carácter cooperativo del aprendizaje característico aún de muchas comunidades indígenas y el valor social que en ellas adquiere el conocimiento individualmente adquirido;

- la búsqueda de estrategias pedagógicas diferenciadas que den cuenta de los diversos niveles de bilingüismo presentes en una misma comunidad e incluso en la misma sala de clases, y en este contexto también de estrategias que propicien la revitalización y recuperación de las lenguas ancestrales, cuando las comunidades así lo deseen;
- la búsqueda de complementariedad entre la educación formal y la no-formal, articulando de esta forma la educación escolar con la alfabetización de jóvenes y adultos y con los diversos procesos de capacitación en los que a menudo ellos participan en la misma comunidad;
- la formación docente inicial y permanente adecuada a las exigencias de la educación indígena, con énfasis en la recuperación y sistematización de las prácticas de crianza, de generación y construcción de conocimientos de las comunidades indígenas, para de esta forma estar en mejores condiciones de desarrollar contenidos y didácticas interculturales en las diversas áreas del currículo;
- la extensión a la educación secundaria y también a la educación superior;
- la incursión en escuelas del medio citadino con migrantes indígenas;
- la necesidad de trascender el propio ámbito indígena para impregnar la educación de todos, de manera que todos los educandos latinoamericanos tomen conciencia, al menos, de la existencia de los indígenas, así como de sus particu-

laridades socioculturales y sociolingüísticas que los hacen lo que son, ámbito en el cual una perspectiva de derechos puede ser de gran ventaja; y, por último pero no por eso menos importante,

- el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en el desarrollo e implementación de programas de educación intercultural, bilingüe o no, tanto con educandos indígenas como con no-indígenas.

En cuanto a la interculturalidad como postulado que rige para toda la educación nacional de varios países, como por ejemplo en Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y el Perú, tampoco se ha avanzado mucho en el desarrollo de un currículo de alcance nacional desde una perspectiva que apele a la transformación de la sociedad hegemónica en el reconocimiento del carácter multicultural del país y de la necesidad de construir una sociedad intercultural. Tampoco se ha logrado aún operativizar de modo suficiente la noción de interculturalidad, trascendiendo el plano ético-discursivo y principista en el que todavía está anclada esta noción, de manera que contribuya a la modificación sustantiva de los comportamientos y de las relaciones sociales en el aula y en la escuela para, desde ahí, y por medio de un nuevo tipo de educando, impregnar al conjunto de la sociedad.

Cerramos esta mirada a la educación en áreas indígenas de América Latina sosteniendo que, pese a los avances en la materia, hay aún un largo camino por delante en cuanto a velar para que la voluntad política de los Estados, expresada en las Cartas Constitucionales, sea punto de partida para la tarea educativa, y no resulte en letra muerta. otro desa-

fío mayor, relacionado con el anterior, es el esfuerzo por revertir la complicidad de los pueblos indígenas en su minorización por parte de la sociedad dominante al interiorizar una "autoimagen negativa que favoreciera el automenosprecio y el aprecio del colonizador" (Tubino 2002:56). La educación intercultural bilingüe cobra su real sentido con esta misión de cambio social, con la emancipación de la opresión "que debe empezar por la liberación de esa identidad automutiladora impuesta" (Ibid.).

La educación intercultural bilingüe y la etnoeducación deben contribuir a la reconstrucción de las subjetividades indígenas de manera que, sobre esa base, se puedan también reconstruir las relaciones asimétricas, negadoras de lo diferente y opresoras que han marcado las relaciones entre indígenas y no-indígenas, que conllevaron a la invisibilización de las culturas y lenguas indígenas y a la obstaculización de su desarrollo. Para ello será necesario prestar atención más cuidadosa a las reivindicaciones indígenas que abordan su problemática desde una perspectiva integral u holística y que colocan a sus demandas educativas en un contexto mayor de defensa territorial, de protección del medio ambiente, de aprovechamiento racional de los recursos naturales y también de defensa de un ambiente sano y saludable no sólo para ellos sino también para todos nosotros. En ese proceso es menester pensar la educación y la diversidad cultural también desde la desigualdad social, como nos lo enseñara Freire. Resulta imperativo por ello retomar el sentido político con el que nació la educación intercultural bilingüe hace ya más de dos décadas. Sólo en la medida en que logremos este cometido podremos contrarrestar los vientos en contra de lo diverso y de lo indígena que comien-

zan a soplar en algunos de nuestros países, una o dos décadas después de la implementación de las políticas liberales de reconocimiento de la multiculturalidad que nos caracteriza a los latinoamericanos.

Referencias

Barnach-Calbó, E. 1997. "La nueva educación indígena en Iberoamérica". Revista Iberoamericana de Educación No. 13. 13-33. (Madrid)

Corrales, M.E. y otros (eds.) 2003. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias del 2do. Congreso Universitario de Etnoeducación. Bogotá: Universidad del Cauca, Instituto Caro y Cuervo y PROEIB Andes.

CSUTCB. 1991. Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi 15. La Paz: Centro Cultural Rayma.

Díaz-Couder, E. 1998. "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". Revista Iberoamericana de Educación No. 17. 11-30. (Madrid)

Freire, P. 1997. Política y educación. 2da. edición. México: Siglo Veintiuno.

Fukuyama, F. 1992. El fin de la historia y el último hombre. Barcelona: Planeta.

Giroux, H. 1997. "Remarx. Radical Pedagogy and Prophetic Thought: Remembering Paulo Freire". Rethinking Marxism Volume 9, Number 4 (Winter 1996/97). 76-87.

Gross, Ch. 2002. 'Ternocracia, etnicidad y violencia: El embrollo colombiano". En M. Yamada y C.I. Degregori (Org.) Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina. Osaka, lapón: ICAS Symposium Series 15. 129-146.

Hornberger, N. y L.E. López. 1997. "Policy, Possibility and Paradox: Indigenous Multilingualism and Education in Peru and Bolivia". En: J. Cenoz y F. Genesee (eds.), Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalisni in Education. Londres: Multilingual Matters. 206242.

López, L.E. En prensa. "¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como L2 en América Latina?". En I. Jung y L.E. López (eds.), Abriendo la escuela. Adquisición y enseñanza de castellano como segunda lengua. Madrid: Morata.

——— 2002. La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?" En M. Yamada y C.I. Degregori (orgs.); Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina. Osaka, Japón: JCAS Symposium Series 15. 7-30.

——— 2001. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En UNESCO, Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC. 382-406.

——— 1997. "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". Versión completa y revisada de una conferencia dictada en Guatemala en 1995. En Revista Paraguaya de Sociología Año 34, No. 99. 27-62 (Asunción). También aparece en J. Calvo y J.C. Godenzzi (eds.) 1998: Multilingüismo en España y en América Latina. Cuzco: Bartolomé de las Casas. 53-98 y en Revista Iberoamericana de Educación No. 17. 51-90. (Madrid). Extractos de este trabajo han sido publicados también en: Básica. Revista de la escuela y del maestro 1995, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano (México), 38-45.

——— 1998. "Literacidades y educación intercultural bilingüe en la subregión andina". Lengua y Literatura Mapuche 8. 9-47. (Temuco).

López, L.E. y W. Küper. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". Revista Iberoamericana de Educación No. 20. 17-85. Una versión revisada y ampliada de este texto fue publicada por la sección de Educación, Ciencia y Juventud de la GTZ en Eschborn, en los años 2001 y 2002, en versiones en castellano, francés e inglés. La versión castellana apareció en mayo 2002, como su informe Educativo No. 94. 80 p.

Patrinos, H.A. 1994. "The Costs of EtImicity: An International Review". En G. Psacharopoulos y H. Patrinos (eds.), Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis. Washington, D.C.: The World Bank. 5-20.

PROEIB Andes. 2001. Diagnóstico sociolingüístico y socioeducativo de las tierras bajas de Bolivia. Cochabamba. Mimeo.

Quiroga, J.A. 2001. "Uniformación global, diferencias locales". La encrucijada cultural. Anuario COSUDE. La Paz: Plural. 41.

Sichra, I. y L.E. López. 2003. "La educación en áreas indígenas de América Latina". En Qinasay, I/1. 15-26 (Cochabamba)

Tubino, F. 2002. "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva". En N. Fuller, (ed.), Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 51-76.

Capítulo II:

Las políticas públicas y la educación en la diversidad

Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe[1]

Guillermo Williamson Castro

Coordinador Nacional de¡ Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Chile

Esta presentación ofrece una visión reflexiva en el contexto de la Diversidad y Pluralidad de las sociedades latinoamericanas y particularmente de la chilena, centrada en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), desde la experiencia del Ministerio de Educación (MINEDUC) y su Programa de Educación intercultural Bilingüe (PEIB)[2], así como desde los resultados de experiencias de investigación desarrolladas en escuelas y comunidades indígenas[3]. Se divide en tres capítulos.

[1] Presentación en el Seminario internacional "Educación y Diversidad desde la Educación Intercultural Bilingüe". IIPE – UNESCO-SEP-México. México D.F. 10-11 junio 2002. Las opiniones expresadas en este trabajo no necesariamente representan la postura oficial del Ministerio de Educación de Chile.
[2] El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (PEIB), En el marco de la Reforma Educacional, está localizado prioritariamente a establecimientos educacionales y comunidades locales, en contextos de interculturalidad, con significativa población indígena de los pueblos regidos por la Ley 19.253. Se organiza en tres programas: PEIB-Permanente, Programa Orígenes y Programa de Becas Indígenas.
[3] El autor, docente del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, fue el Director del Proyecto "Gestión Participativa en

En el primero se presenta brevemente el contexto nacional de la EIB en Chile. En el segundo se hace una reflexión general sobre los sentidos para la educación de la Diversidad y del Pluralismo como valores humanos, exigencias históricas y principios educativos, proyectándolos a la EIB. En el tercero se señalan las políticas y actividades en desarrollo, dilemas que se presentan en las decisiones políticas y técnicas, institucionales y personales y algunos desafíos actuales del PEIB del MINEDUC.

La EIB hoy es un proceso en construcción social y pedagógica, con un claro sentido político y que se enmarca en los contradictorios, y no exentos de conflictos, procesos y discursos sociales, culturales, políticos, regionales que se establecen entre pueblos indígenas, Estado y sociedad, entre los diversos pueblos y al interior de cada uno. La EIB es parte de las políticas indígenas y educacionales (Reforma Educacional) del Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia. Pero la Diversidad es también, y esto queremos destacar, una característica propia del ser humano y una exigencia de su humanización que se expresa y construye en el marco de las posibilidades históricas. Impulsar esta construcción pedagógica como un Programa estatal plantea desafíos programáticos estratégicos y al mismo tiempo genera un conjunto de preocupaciones de responsabilidad ética, políti-

Educación-Keiluwün-, que integra la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje de la Fundación W. K. Kellogg. Este Proyecto se desarrolló en 17 establecimientos y comunidades de los municipios de Ercilla y Collipulli, IX Región de La Araucanía, Chile (1999-2002), generando un conjunto de aprendizajes "desde fuera del Estado/MINEDUC", que contribuyen a generar un diálogo con lo que actualmente se desarrolla "en el Estado/MINEDUC". Este Proyecto se presentó en otro Panel en el mismo evento.

ca y profesional sobre las cuales es necesario reflexionar crítica y autocríticamente.

I. El contexto nacional de la EIB y de las reflexiones sobre ella

La EIB en Chile, desde la perspectiva del Estado, se enmarca en dos ámbitos de políticas públicas: la indígena y la Reforma Educacional.

1. Las políticas indígenas

El Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia ha planteado dos prioridades actuales:

a) Avanzar en la cancelación de la deuda histórica del Estado con los pueblos indígenas.

Esto significa, en primer lugar, reconocer esa deuda generada en más de un siglo de responsabilidad estatal por contribuir, promover o ser directamente responsable de la pérdida de derechos, territorio, exclusión en todos los ámbitos de desarrollo de los pueblos, entre ellos el cultural y lingüístico. En segundo lugar, implica reparar esa pérdida de derechos y responder a sus reivindicaciones históricas.

b) establecer una política de Nuevo Trato en las relaciones entre Estado y pueblos indígenas.

Se trata de democratizar el aparato de Estado modificando las actuales relaciones institucionales entre Estado y

pueblos indígenas, redefiniendo los procesos de participación indígena en las políticas públicas y en sus programas.

Chile es un país en el cual aún el reconocimiento a los derechos propios de los pueblos indígenas es muy precario. La correlación de fuerzas en el Parlamento ha impedido avanzar en este campo. Las leyes de amarre que se mantienen desde el régimen militar y que hacen de Chile un país donde aún la democracia se encuentra en transición, han permitido que la oposición al gobierno niegue sistemáticamente la aprobación de estos derechos.[4] De hecho no se ha podido aprobar el Convenio 169 de la O.I.T., tampoco el reconocimiento constitucional de "Pueblo" a las colectividades étnicas del país, ni derechos culturales y lingüísticos como el reconocimiento de las creencias originarias en tanto componentes de las fuentes espirituales del país o la consideración de Chile como país multilingüe.

Los actuales marcos legales de protección y desarrollo indígena son la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención de Derechos del Niño y especialmente la Ley N' 19.253 (1993), que fue aprobada en un particular contexto político del país y que crea la Corporación Nacional de Desarrollo indígena (CONADI), promueve la cultura y educación

[4] Las normas constitucionales mantienen rasgos autoritarios en diversos ámbitos de la vida institucional del país. En lo político aún se mantienen Senadores designados y Senadores vitalicios; las funciones y composición del Consejo de Seguridad Nacional y el Tribunal Constitucional alteran el ejercicio de la autoridad presidencial; la inamovilidad de los comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas, el sistema binominal de elecciones que dificulta la conformación de mayorías y la representatividad de minorías en el parlamento que, asociado a los altos quorums exigidos para modificaciones constitucionales, ha impedido aprobar leyes constitucionales en favor de los derechos indígenas.

intercultural y protege la tierra indígena impidiendo su venta en el mercado capitalista de tierras. La concepción estatal del terna considera que todos los ámbitos de problemas que deben ser abordados constituyen parte integral de una misma situación global; por tanto, deben ser tratados integralmente. Los derechos culturales también dependen del ejercicio de otros derechos.[5]

Estas dos prioridades se expresan en la EIB a través del esfuerzo por reconocer en la educación, en el currículo y en la pedagogía las culturas y lenguas indígenas en contextos de interculturalidad, así como fomentar la participación social y familiar en la gestión escolar e institucional del MINEDUC.

En ese contexto la preocupación del Gobierno es avanzar en la concreción práctica de los derechos esperando una coyuntura parlamentaria favorable para formalizarlos legalmente.

2. La Reforma Educacional

El segundo proceso que enmarca la EIB en Chile, desde el Estado, es la Reforma Educacional que está en desarrollo desde la década de los noventa.

En un contexto de descentralización, libertad de enseñanza y precarias normas de defensa del derecho a la educación, debido al marco constitucional de la Ley Orgánica

[5] Ejemplo de esta concepción es el diseño del Programa de Desarrollo integral de las Comunidades Indígenas (Programa Orígenes MIDEPLANIBID; 2001 - 2004) que considera Desarrollo Productivo, Salud Intercultural, Educación Intercultural, Cultura Indígena, Fortalecimiento Institucional.

Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada en el régimen militar y prácticamente inmodificable por el contexto legal del país,[6] los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia han priorizado los objetivos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación y la Equidad para toda la educación del país.

La Reforma Educacional está conformada por una serie de principios, programas, medidas, orientaciones que le otorgan coherencia y sustentabilidad; entre ellas: Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (programas focalizados, apoyo a iniciativas pedagógicas, programas innovadores); Desarrollo de la Profesión Docente (mejoramiento de condiciones de remuneraciones y trabajo de los docentes, programas de innovación en la formación inicial y continua); jornada Escolar Completa (mayor y mejor tiempo y espacio escolar); definición de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios y de los Objetivos Fundamentales Transversales; Planes y Programas de Estudio (para Educación básica, media y educación parvularia); am-

[6] La LOCE fue promulgada el lo de marzo de 1990, un día antes de que asumiera el Gobierno del Presidente Patricio Aylwin y constituye una de las varias leyes de amarre dejadas por el régimen militar, que, dado el sistema binominal de elecciones, resultan prácticamente i ii modificables. Privilegia la libertad de enseñanza otorgando a los sostenedores (propietarios-administradores municipales o privados de los establecimientos) la autoridad, la gestión, las decisiones sobre el uso de los recursos recibidos del Estado y la propiedad de los establecimientos y al Estado la obligación de financiarlos, de entregar planes y programas nacionales mínimos y orientadores y ejercer algunas regulaciones básicas; modificó, bajo el principio de descentralización, la función pública educacional, de responsabilidad principal del Estado Docente, por la de Estado Subsidiario, en un contexto de libre competencia entre establecimientos por captar, al menos teóricamente, por la vía de Proyectos Educativos propios o de la calidad, a los estudiantes.

pliación de la ayuda estudiantil (programas asistenciales localizados, becas –entre las cuales las indígenas–); obligatoriedad de la educación hasta los 12 años; y mejoramiento de los instrumentos de financiamiento escolar (subvenciones).

En este contexto es que se desarrolla la EIB, que es, más que un Programa especial, una modalidad específica de la Reforma para escenarios educativos interculturales, por ahora, con presencia de alumnos/as indígenas y no indígenas. En Chile no se busca establecer un sub o para-sistema educacional para pueblos indígenas, tampoco una escuela indígena, sino se procura que el sistema nacional y la escuela universal integren la realidad intercultural a sus proyectos educativos a sus curriculums y a sus prácticas pedagógicas. En ese sentido se busca que considere tanto los aprendizajes necesarios para todos los estudiantes del país, cuanto aquellos propios para los indígenas y los generados desde la relación cultural intercultural.

II. Sentidos para la educación de la diversidad y el pluralismo

Esta primera parte enuncia algunos fundamentos de la diversidad y el pluralismo en componentes de la vida humana en sociedad y no sólo en una demanda de los tiempos actuales: en la libertad, la naturaleza, la cooperación, el conocimiento, los movimientos sociales, la realidad de América Latina.

La diversidad y el pluralismo cultural componen una temática que se refiere en primer lugar al ejercicio de la libertad humana y de su humanización en la historia. La libertad en cuanto autodeterminación y autonomía responsable de

las personas y sus asociaciones para desarrollar al máximo sus potencialidades, sólo se ejercita en plenitud si la sociedad en la cual viven ofrece las condiciones efectivas para que ese acto de hacerse humano plenamente no se oriente por el enfrentamiento a límites externos, sino que lo haga por el acto amoroso de contribuir al bienestar común entre cada individuo y su comunidad; nos hacemos libres sólo en la medida en que todos los individuos y asociaciones se van haciendo libres mutuamente. Esto prácticamente significa que todos, sin distinción ni discriminación alguna, se constituyen por el sólo hecho de ser personas, en sujetos de derecho. Como todos los seres humanos se realizan como tales en múltiples forma de asociación o comunidad, vinculados por el trabajo, la producción, los afectos, las creencias, es en la convivencia social, productiva y placentera, donde se puede encontrar el espacio de construcción y el ejercicio de la libertad. A nuestro juicio de este hecho arranca el valor de reconocer la pluralidad y la diversidad: del acto humano de desplegar las diversas potencialidades que tiene cada persona en sociedad y de cada asociación que los seres humanos se dan. La diversidad y el pluralismo no tienen sólo un valor en sí, como "patrimonio humano", sino que constituyen condiciones inherentes y necesarias para que el ser humano se realice como individuo y miembro de una comunidad y sociedad, haciéndose así todos igualmente libres, autónomos, capacitados para autodeterminar y autogestionar su historia personal y colectiva. El valor final que sustenta la diversidad es, en consecuencia, la libertad.

La naturaleza se define por la biodiversidad, por la gran cantidad, variedad y relaciones de especies y materiales, por los diversos paisajes geo-ecológicos, por la riqueza

de sonidos, colores, formas, interacciones, por la combinación de lo permanente y del cambio, de la colaboración, ayuda mutua y la competencia en la evolución y desarrollo de las especies. Y el ser humano como ser de la naturaleza es parte única de esa diversidad. Estar en el mundo es formar parte de una biocomunidad en la cual cada elemento y miembro que la conforma tiene un particular sentido de ser, somos interdependientes y co-creadores en tiempos en que, como especie humana y en pocos años, estamos destruyendo millones de años de evolución.[7] En los genes de la especie humana está la diversidad, somos iguales en cuanto pertenecemos a una misma familia de la naturaleza y de ahí emerge la igualdad intrínseca expresada en los Derechos Humanos; pero somos al mismo tiempo diversos, como individuos, géneros y comunidades, pues nos hemos desarrollado en diversos ambientes naturales y culturales en la larga evolución del planeta. De aquí se genera el valor natural de la diversidad y la pluralidad de individuos y comunidades. En el universo el ser humano tiene una función significada por las culturas, como es el caso de las originarias cosmovisiones indígenas que expresan esta forma de existir de/en la naturaleza bajo el principio de pertenencia y no del usufructo.

Y aquí juega un papel central la cooperación. Nacemos en sociedad, nacemos en alguna forma de comunidad y de familia, aprendemos en la conversación, en el juego y la convivencia diaria, en la observación de las generaciones anteriores, en el quehacer compartido desde la socialización inicial, en el trabajo y producción social, en las escuelas y expe-

[7] Berry, Thomas c.p. & Clarke, Thomas s.j. (1997). Reconciliación con la Tíerra. La Nueva Teología Ecológica. Editorial Cuatro Vientos, Santiago.

riencias formales de educación. La ideología capitalista y sus mecanismos de educación y propaganda quieren hacernos creer que evolucionamos y progresamos gracias a la competencia, al mercado, a la libertad de escoger entre productos y servicios que nos son ofrecidos por su aparato productivo y que podemos adquirir gracias al dinero que expresa el valor mercantil de nuestro trabajo. Que somos lo que somos gracias a la racionalidad de nuestras decisiones de consumo. En realidad, en parte tienen razón, esa ideología se ha internalizado demasiado, tanto que llega a ser efectiva y movilizadora de grandes masas humanas. Sin embargo, cuando recorremos una población periférica donde viven en condiciones paupérrimas los pobres, comunidades indígenas o rurales de campesinos o trabajadores agrícolas subordinados, cuando descubrimos las redes sociales de apoyo a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, cuando acompañamos a miles de profesores y profesoras, indígenas y no indígenas, comprometidos con sus alumnos/as y comunidades, cuando observamos la gran variedad de organizaciones no gubernamentales que luchan por visibilizar y actuar en muchas y distintas temáticas y territorios, al ver partidos políticos y sectores de iglesias que están trabajando junto a los excluidos, nos encontramos con millones de hombres y mujeres que no creen en esa ideología de la competencia y acreditan en la fuerza de la cooperación, solidaridad y ayuda mutua humana el factor principal de transformación de la sociedad. Y en que la cooperación humana es el principal factor de construcción de una sociedad humana, el principal factor de evolución y desarrollo cultural de las comunidades y pueblos. Estos hombres y mujeres asociados y movilizados, no sólo enfrentan la racionalidad y el actuar del capitalismo y resisten su ideología, también son la expresión actual de la larga

historia de hombres y mujeres que han construido –no sin dolores, sufrimientos, errores y muerte– las bases culturales de la Humanidad, sus ideas, ideales, sueños, modos de existir. Esta cooperación evoluciona en el tiempo, es histórica, es diferente en su componente antropológico entre los pueblos y comunidades a veces en un mismo territorio ecológico. La cooperación –en sus múltiples modalidades–-no es un agregado a la cultura y sociedad, es parte inherente de ellas, históricamente construida en sus expresiones, por ello la cooperación sustenta y expresa como valor y acto humano la diversidad y la pluralidad cultural que se establece en la relación humana de convivencia. Como educadores humanistas no podemos creer jamás en el triunfo del más fuerte, sino en la victoria de cada uno y de todos, evaluados por la propia conciencia y el aporte al bien común y la justicia social, reconocidos por otros, gracias a la cooperación que se sustenta en todas las variadas posibilidades de las personas, comunidades y pueblos. Más que aprovechar oportunidades se trata de desplegar las más hermosas potencialidades que surgen de la vida en/con solidaridad, ayuda mutua, cooperación.

Cabe una breve reflexión sobre la Cuestión del otro para hacer una crítica a la concepción idealista y afirmar la histórica.[8] Somos lo que somos no sólo por nuestra identidad y autonomía en sí, sino porque somos reconocidos como tales por los otros: los otros son nuestro otro, así como lo somos para ellos. Y nos reconocemos en condiciones cotidianas y sociales históricas muy concretas. Desde la perspectiva de la

[8] Es muy común encontrar una lectura idealista de la idea de Humberto Maturana, en relación al respeto al otro como legítimo otro en la conversación que constituye el acto amoroso por excelencia.

interculturalidad y la cooperación, es insuficiente establecer una relación y respeto con/por el otro, valorándolo como legítimo otro fuera del contexto de existencia compartido. Debe agregarse o comprenderse ese valor y legitimidad como compromiso con él, en la medida en que se produce un compromiso activo e histórico en el cambio de las condiciones estructurales que condicionan al otro en su libertad e impiden el despliegue de sus potencialidades, manteniéndolo en cualquier forma y situación de subordinación. En caso contrario es un respeto no-solidario, una tolerancia pasiva. Lo amoroso está en el acto de reconocimiento, respeto con compromiso en la transformación de las condiciones que limitan su humanización y hacen precaria la relación y el diálogo creador mutuo. Tampoco puede trasladarse mecánicamente una concepción personal o comunitaria del otro a las instituciones u organizaciones; hay algunas que siendo "otro" para las comunidades no son legítimamente otros; por ejemplo, ciertas empresas[9] que se apropian de territorios indígenas, ellos son otros ilegítimos. Una concepción del Otro que no considere su situación histórica es una visión idealista que hará imposible la verdadera diversidad y pluralidad cooperativa. La relación humana entre aquellos que se constituyen mutuamente como "otro", sólo puede darse plenamente y en forma simétrica, dialógica, cuando el valor de sí mismo está definido por el reconocimiento y valoración del otro y de los otros en un acto bidireccional en contextos de humanización, de libertad, de igualdad, de amor y de justicia social. Por ello la lucha

[9] Por ejemplo, en América Latina y Chile, empresas vinculadas a la extracción o uso intensivo y extensivo de recursos naturales, como las forestales, mineras, pesqueras, de turismo o vinculadas a megaproyectos como las eléctricas o de construcción de infraestructura.

contra la discriminación es central, plenamente humana y necesaria, al mismo tiempo en el campo ideológico-educativo de la formación de las representaciones sociales y de la producción simbólica, como en los mecanismos sociales y políticos de violencia institucionalizada y en las estructuras económicas y políticas de desigualdad. La lucha contra cualquier expresión de discriminación se constituye en condición necesaria para que cada otro sea reconocido legítimamente como un otro diferente con igual dignidad humana.

Hoy el gran desarrollo de la ciencia y la tecnología, de las fuerzas productivas, del conocimiento sistematizado y acumulado en múltiples áreas de la vida humana tiene una influencia enorme e innegable en la cultura y existencia. La velocidad de las comunicaciones y sus nuevas modalidades (internet, satélites), los cambios en los medios de transporte, los nuevos materiales, la biotecnología, los avances en electrónica, química y física están teniendo inmensas e imprevisibles consecuencias en la vida cotidiana de la humanidad: cambios radicales en las relaciones sociales de trabajo, en el mercado de empleo, en las modalidades de educación, en la movilización internacional de los capitales y la fragilidad de las economías nacionales, en cuestiones bioéticas referidas a la convivencia, salud, vida y muerte, en el aumento de las desigualdades sociales, en la destrucción ambiental; pero también generan mayores y mejores comunicaciones planetarias, mejoran ciertas condiciones de vida, amplían las posibilidades de acceso a una gama enorme de conocimiento y a su acumulación, promoviendo condiciones para la constitución de una ciudadanía planetaria y la generación de redes y movimientos sociales internacionales. Estos cambios y consecuencias universales se enfrentan a las realidades locales,

a creencias variadas, a ideas divergentes, a estilos de vida diversificados, a modificaciones ambientales con consecuencias en la producción rural y en el desplazamiento de poblaciones en territorios muy distintos del planeta.[10] Al mismo tiempo permite la mayor expansión de ideas, el contraste de ideales, el desarrollo de mentalidades abiertas, innovadoras y planteadas ante el desafío de ser con identidad, desde el mundo local al universal. El conocimiento producido se distribuye desigualmente como consecuencia de las relaciones de poder y dominación entre países, clases, naciones, pueblos y es a partir de esta realidad desde donde se evalúa y se generan respuestas sociales. El desarrollo científico tecnológico –en el contexto de la globalización– está cambiando como nunca en la historia a la Humanidad, afectando profundamente la existencia de individuos y comunidades, los que se movilizan entre la adaptación pasiva, la resistencia activa y la apropiación crítica. Estas respuestas son múltiples y se han ido construyendo histórica y dialécticamente desde las creencias, cosmovisiones, ideas e ideales locales, generando un campo de producción de conocimiento y de acciones sociales tan variado, mestizo, ecléctico, simbiótico como el que permite la interrelación de la gran cantidad y calidad de ideologías, creencias, ideales históricos de nuestra época, en definitiva, de variadas realidades culturales, económicas, sociales, políticas, étnicas, territoriales y comunitarias de la Humanidad. Esta no es una cuestión de contradicción entre tradición y modernidad; los pueblos indígenas han colocado desde hace mucho tiempo las cuestiones de la tolerancia, la

[10] Dawbor, Ladislau (1998), A Reproduçao Social. Propostas para urna Gestao Descentralizada. Editora Vozes. Petrópolis, RJ.

interculturalidad y la multiculturalidad, el plurilingüismo, la no discriminación, el derecho a la educación. Esto constituye y construye la diversidad y el pluralismo como categorías componentes de las sociedades contemporáneas en el contexto de la relación política de dominación / subordinación entre los que detentan el poder político, el poder económico y el conocimiento y los que lo sufren.

Un capítulo particular es la creciente tendencia a la pérdida de la variedad y riqueza lingüística de las lenguas originarias de América Latina y Chile, que debe ser enfrentada con resolución por la sociedad indígena, el Estado y el sistema educacional, buscando el establecimiento de políticas lingüísticas que permitan la recuperación, la reproducción, la producción desde los neologismos, del uso habitual en contextos institucionales y cotidianos. La EIB debe constituirse en una oportunidad para proteger las lenguas ante su desaparición, para generar condiciones de valorización en la población indígena y no indígena, y de este modo construir simetría de valor y uso frente a la lengua dominante que es el español y a la creciente influencia y necesidad del inglés.

En ese contexto, con la expansión de los sistemas educacionales, el progresivo aumento de las oportunidades de acceso a conocimientos (a pesar del sostenido crecimiento de la brecha digital al interior y entre sociedades), los grandes cambios culturales de nuestra época, la emergencia de las ideas e ideales sociales desde el S. XIX y los enfrentamientos políticos e ideológicos del S. XX a nivel mundial y de los países, han generado una conciencia de multiculturalidad planetaria y de las sociedades que, asociadas a los Derechos Humanos, han permitido la organización y movilización social hacia el ejercicio del derecho a la libre expresión cultural,

lingüística, religiosa, de opciones sexuales, ideológicas, étnicas; hacia la recuperación de territorios donde puedan vivir comunidades estructuradas en diversas formas de vida. Así, se han creado las condiciones de resistencia a una hegemonía cultural asociada a estructuras dominantes y opresoras de poder económico y político; y se buscan nuevos modos de vivir la participación que reformen la democracia liberal a través de la ampliación del principio de la igualdad a la diversidad, del principio de los derechos individuales al principio de los derechos comunitarios, de la concepción representativa a una más participativa, de la hegemonía de las mayorías al respeto y participación de las minorías. Hoy la diversidad y el pluralismo cultural son reivindicaciones socio-políticas de cada vez más pueblos, grupos o comunidades que se plantean, desde una diversidad de identidades y territorios, la educación, la política, la economía, la cultura, la lengua y aun la reconstrucción de la democracia y la ciudadanía. Ellas expresan y constituyen la lucha contra toda y cualquier forma de discriminación, contenida en la lucha superior por la justicia social.

Finalmente, la realidad latinoamericana es una fuente de diversidad en sí misma por su enorme variedad cultural, lingüística, de creencias, de etnias, de pueblos, de formas de vida, de música, plástica, danza, literatura, expresión corporal, sueños, ideas, ideales, utopías. La realidad expresa y exige el pluralismo cultural de los pueblos, comunidades, territorios; de los mundos indígenas, mestizos, afrodescendientes, inmigrantes de todo el planeta, pobladores urbanos y rurales, campesinos que conforman este paisaje multicultural que es nuestro continente. El continente también vive y resuelve de modos variados las tensiones y contradicciones que se produ-

cen en los territorios: al interior de los pueblos indígenas (identidades, variedades lingüísticas, creencias, regionales, políticas), entre los pueblos indígenas de un país o entre éstos y la sociedad global o con comunidades de su interior.

Esto exige la reorganización del Estado y del poder: pasar del centralismo a la regionalización y descentralización. De la concentración del poder político y económico en territorios determinados a su distribución a las regiones y localidades por la desconcentración y descentralización, a organismos estatales diversos, a municipios y a la sociedad civil y pueblos indígenas, resignificando el poder estatal en virtud del fortalecimiento del poder civil en todos los territorios organizados bajo diversas modalidades. La diversidad y el pluralismo son también una cuestión de distribución territorial del poder.

En consecuencia, la diversidad y el pluralismo no se fundamentan por su actualidad histórica, en las propuestas o el desarrollo de teorías posmodernas o en la movilización social de identidades; se fundamentan en un conjunto de factores del que he presentado un paisaje muy general y que se generan en el más profundo sentido de lo humano y en su lucha social por existir: el anhelo y exigencia de la libertad humana, en que somos parte de la biodiversidad de la naturaleza, en la cooperación social como base de la construcción de una cultura humanista desde los excluidos, en el desarrollo ético del conocimiento científico-tecnológico y en las crecientes demandas y luchas de diversas identidades comunitarias por su reconocimiento como tales y por su participación en las determinaciones referidas a territorios que van desde lo local a lo global. Emerge, en definitiva, de la vida misma de los pueblos y comunidades del continente.

De estos –y otros fundamentos que no he tratado– surge la necesidad de integrar a la educación y las reformas educacionales el principio de diversidad y pluralismo cultural.

En el contexto capitalista neoliberal y de la globalización la diversidad se valora desde la economía y no desde las más profundas fuentes del ser humano y de sus sueños de humanización. El dinero, el mercado, la competencia, el individualismo, la sobre-explotación del trabajo, la acumulación conjunta de capitales y conocimiento, el uso de la violencia, la privatización del Estado, la unilateralidad en las relaciones de poder internacional, el sometimiento predatorio del ambiente, el fortalecimiento de los sistemas represivos, la desacreditación sistemática de la política y de la democracia, la concentración del poder económico o político, son los componentes de este modelo hegemónico. Todo lo contrario al ideal de la interculturalidad como propuesta de convivencia humana. El capitalismo neoliberal es una utopía o teoría que pretende una explicación completa del ser humano y de su historia partiendo de la economía, centro a partir del cual todo lo demás se explica[11]; en ese sentido se enfrenta a las utopías de los pueblos indígenas que explican la integridad del ser humano en el universo, a partir de cosmovisiones fundadas en elementos trascendentes, en la centralidad de la Humanidad-en-el-mundo, en la subjetividad, en la cooperación. Por otra parte, vivimos en países con democracias restringidas, en el caso de Chile aún en transición, donde la vigencia de los derechos humanos como la ética del Siglo XXI aún es una conquista.

[11] Comblin, José (s.d.). El neoliberalismo. Ideología dominante en el cambio de siglo. Ediciones Chileamérica CESOC. Santiago. Pág. 17.

Pero también vivimos en tiempos de esperanzas, expresadas en signos de los tiempos emergentes de la dialéctica freiriana de la denuncia de la injusticia y el anuncio de la esperanza de una sociedad justa y libre, esperanza que se construye, endógena y socialmente, desde los pobres y excluidos, desde los hombres y mujeres comprometidos con la justicia social en el campo intelectual, científico, de las artes, las religiones, la política, la economía. En la pedagogía, la economía popular, la búsqueda ética del conocimiento científico y tecnológico, el desarrollo de nuevas formas de ayuda mutua, también se está construyendo endógenamente la cultura y la sociedad futura. En la interculturalidad ya está uno de los gérmenes de una sociedad verdaderamente humana, centrada en la diversidad, la libertad y la justicia social.

Este es el contexto global en el que debemos actuar en la educación.

La teoría y la práctica educacional nos puede arrojar luces en la tarea de integrar la diversidad y el pluralismo cultural en una perspectiva de interculturalidad. Con este concepto expresaremos en educación lo que es el pluralismo y la diversidad cultural, pues enfatiza la relación y el diálogo simétrico y abierto entre culturas, entre pueblos, entre lenguajes, como un proceso de construcción histórico y social y de humanización personal y comunitaria. Hay una discusión entre multiculturalidad e interculturalidad a la que no me referiré aquí. Sus orígenes son diferentes pero complementarios y, dependiendo de la concepción, no necesariamente excluyentes; al interior de cada concepto hay diversas comprensiones. Lo que interesa recuperar para la educación son aquellas categorías y relaciones sociales de aprendizaje que reflejen la variedad de discursos, lenguas, creencias, modos

de vivir, pensar y sentir de personas y comunidades en relaciones de diálogo legitimado, basado en la reciprocidad de saberes, simétrico y productivo con otras personas y comunidades. Sin racismo, xenofobia o cualquier deseo o práctica de discriminación o interés de imposición de ningún grupo, sea éste minoritario o mayoritario, menos aún entre los excluidos, comunidades o pueblos. interesa hoy que sean contenidos de una movilización más amplia hacia una nueva relación social y territorial que sólo se construirá por el cambio más profundo del sistema social, político, cultural y económico en el que vivimos. En ese sentido le atribuimos un carácter político, crítico y humanista a la tarea de hacer de la educación un proceso de encuentro, reconstrucción y producción cultural a partir del diálogo intercultural, y de hacer de las escuelas espacios de transmisión, reconstrucción crítica y producción cultural a partir del aporte de diversas existencias sociales, en la perspectiva transformadora de los contextos que condicionan la vida de las comunidades educativas locales o indígenas.

Se busca la integración como inclusión a partir del reconocimiento de la exclusión, de la desigualdad, de la miseria y pobreza, de un sentido de equidad, pero la interculturalidad no encuentra en ello todo su sentido pleno. La integración e inclusión es una exigencia de la justicia social y la democracia, pero no la justifica totalmente. Lo que constituye su sentido histórico es la transformación de la sociedad hacia un verdadero sentido de comunidad de ideas, ideales, sueños, y praxis de cooperación que recojan, valoren y reconstruyan lo mejor (lo más propiamente humano y trascendente de lo humano) de la variedad de aportes culturales significativos que se encuentran en la sociedad. Es pasar, en de-

finitiva, de la coexistencia a la convivencia; de la tolerancia pasiva a la tolerancia activa y creativa; de la dominación/subordinación a la comunidad; de la desagregación a la unidad. En el capitalismo y en las democracias no consolidadas es muy imposible la integración como modo de convivencia comunitaria a nivel de sociedad. No es posible la igualdad de oportunidades en esta sociedad. No podemos ser parte de los que la plantean como consigna de estos tiempos: en lo más íntimo de nuestros corazones y en lo más objetivo de nuestra razón, sabemos que ello no es realizable. Es posible avanzar hacia esa igualdad de oportunidades en la medida en que se afectan aspectos esenciales del sistema en que vivimos. Básicamente si se redistribuye el poder y se fortalecen los derechos humanos, se amplía y mejora la educación como derecho ciudadano y se reconoce el carácter político, social y técnico de la educación y la pedagogía, y, finalmente, si se potencializan los aportes de la diversidad de individuos, pueblos y comunidades.

Si recordamos y reestudiamos a Paulo Freire, podremos encontrar en su pensamiento categorías y elementos para desarrollar una teoría de la praxis pedagógica intercultural, como la de "Invasión Cultural" presentada en *Extensión y Comunicación*[12] Desde el mundo indígena y del quehacer educativo latinoamericano se plantean múltiples conceptualizaciones sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los movimientos sociales, como el feminista o las Teorías sobre Género, los ecologistas, los vinculados a las personas con necesidades educativas especiales, los movimientos de jóve-

[12] Freire, Paulo (1988). Extensao ou Comunicaçao? Paz e Terra. Sao Paulo. 10a edic.

nes, de trabajadores sin tierra, han desarrollado teorías o propuestas pedagógicas desde sus posiciones propias en la sociedad, que aportan categorías particulares de tipo multicultural a la teoría y la práctica pedagógica.

La realidad nos muestra que la integración de la diversidad al currículo aún es un anhelo, al menos en Chile. El Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia está haciendo esfuerzos desde diversos ámbitos, no exentos de contradicciones, para ir progresivamente asumiendo la diversidad en la reforma educacional. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), donde se han instalado temas de fundamentos de la diversidad y la interculturalidad, aún no han conseguido instalarse en el currículo y en las prácticas docentes con el imperativo ético adecuado; han sido trabajados como programas o acciones específicas más que integrados a la tarea pedagógica cotidiana. Los temas de género, educación de la biodiversidad, los derechos humanos, la crítica al racismo y la xenofobia se han ido integrando de modo progresivo en el currículo y diseños de prácticas pedagógicas; sin embargo aún es insuficiente y las representaciones sociales aprendidas por gestores y docentes pesan mucho todavía en los discursos y prácticas. El Ministerio de Educación está haciendo grandes esfuerzos que combinan políticas localizadas (por ejemplo, para las escuelas rurales o las de más bajos rendimientos), ampliación de la asistencialidad estudiantil (becas, internados, alimentación, salud), discursos y políticas de equidad e inclusión (por ejemplo de jóvenes, de niños o niñas con necesidades educativas especiales, de adultos expulsados del sistema), de incentivos y apoyo al mejoramiento de la calidad de la educación (programas especiales, perfeccionamiento

docente), de formación inicial de profesores, etc. Sin embargo la discriminación continúa siendo un factor estructural de desigualdad y de violencia simbólica en el sistema educacional y en la vida cotidiana de las escuelas, coherente con la estructura social de la sociedad. Aún tenemos una larga caminata.

En este contexto de reforma educacional el Programa de Educación intercultural Bilingüe (PEIB) recoge lo señalado hasta aquí y se plantea el desafío de contribuir a la reforma desde su propio sentido: la búsqueda y construcción de la interculturalidad para todos, aunque, por ahora, centrada en la relación entre indígenas y no indígenas, como condición de mejoramiento de los aprendizajes (objetivo de igualdad) y de fortalecimiento cultural y lingüístico de los pueblos indígenas (objetivo de diversidad) para establecer un diálogo cultural productor de cultura para todos en la convivencia humana (objetivo societal de justicia social).

III. El programa de educación intercultural bilingüe del Ministerio de Educación

1. La Institucionalidad

El Programa de Educación intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación fue creado en el año 1996 en cumplimiento de la Ley Indígena (NO 19.253, 1993) respecto de los pueblos indígenas definidos en ella[13] y en relación con

[13] La Ley Indígena reconoce ocho etnias: Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuense, Likan Antay, Quechua, Colla, Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagán

la necesidad de incorporar la EIB en los programas educacionales del país e impulsar un Sistema de Educación intercultural Bilingüe.

Paralelamente desarrolla un Programa de Becas indígenas para 28.500 estudiantes de educación básica, media y superior, que tiene un importante efecto en la permanencia en el sistema y en la disminución de los índices de repitencia y abandono escolar.

Hoy, con diversos grados de calidad, ejes temáticos, sustentabilidad, innovación y apoyo financiero, existe una importante y variada cantidad de experiencias en desarrollo, estatales (MINEDUC, Municipios), de sostenedores particulares y de la sociedad civil, que si bien aún deben ser evaluadas y sistematizadas, representan el impacto y resultados de las políticas emprendidas desde 1996 por MINEDUC y por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI. La EIB se define como una expresión de la Reforma Educacional impulsada desde 1997. Se mantienen desafíos en términos de calidad y pertinencia de los aprendizajes, de cobertura y sobre todo de tipo curricular, pedagógico, de evaluación, de gestión y participación social.

A partir del 2001 se ha generado un contexto de inflexión en la EIB producto del Programa Orígenes (MIDEPLAN-/BID)[14] que establece un patrón de temas educativos, aportes de recursos y reorganización interinstitucional de la temática, que ha obligado a generar un reposicionamiento y reestructuración del PEIB y de la EIB a una escala mayor y

[14] Préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) al gobierno de Chile para el desarrollo integral de comunidades indígenas. Es administrado por el Ministerio de Planificación y Coordinación (MIDEPLAN).

más compleja en términos de líneas de acción. Busca impulsar acciones intersectoriales orientadas al desarrollo integral de las comunidades, establecer una nueva dinámica organizacional del Estado, promover la participación social e impulsar la EIB.

La EIB, si bien se ha desarrollado principalmente en Educación Básica, se ha instalado como principio en las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia,[15] se han apoyado iniciativas en Educación Media (p.ej. en el Proyecto Montegrande)[16], se ha iniciado su inclusión en la Educación de Adultos[17] y se promueve en la Educación Superior, particularmente en la formación docente.[18] En ese sentido la tendencia es a abarcar en forma progresiva todo el sistema educacional.

El PEIB también es componente de las políticas y actividades que desarrolla la Coordinación intersectorial de Políticas indígenas establecida en MIDEPLAN. Este proceso de-

[15] Gobierno de Chile/Ministerio de Educación. (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago.

[16] Por ejemplo en el Liceo Guacolda de Chol Chol (IX Región de La Araucanía), en el de Remehue (X Región de Los Lagos), en el Kusayapu (I Región de Tarapacá) o en el de Isla de Pascua (V Región de Valparaíso e Isla de Pascua).

[17] Un caso es el Centro Integrado de Educación de Adultos Lefxaru, autogestionado por la Asociación Comunal de Nueva imperial en la IX Región de La Araucanía.

[18] El PEIB del MINEDUC apoya la carrera de formación de profesores básicos interculturales bilingües aymaras (Universidad Arturo Prat) y mapuche (Universidad Católica de Temuco), de regularización de estudios (Universidad de Playa Ancha), de Magister en EIB (junto al PROEIB Andes, en Cochabamba, Bolivia). Está preparando una licitación para la elaboración de standares para la integración de la interculturalidad en todas las mallas curriculares de formación de profesores. Hay Universidades que dictan en Chile un Magíster en EIB.

be permitir avanzar hacia una política de Estado sobre EIB, que organice todas las políticas y acciones de las instituciones y programas involucrados.

El PEIB es la unidad institucional responsable por diseñar, proponer y llevar a cabo, de modo directo o a través de acciones descentralizadas y coordinadas intersectorialmente, las políticas y programas educacionales del MINEDUC, orientadas a la promoción y desarrollo de la EIB, para el conjunto de la sociedad nacional, en el marco de la Reforma Educacional, de los principios determinados por la Ley indígena y de la demanda histórica de los propios pueblos.

El PEIB abarca diversos programas, a saber: el Programa permanente de EIB con actuación en todo el país, la Becas indígenas y el Programa Orígenes (MIDEPLAN/BID). Este último constituye el eje de las acciones a desarrollar en los próximos años, como componente específico del mayor Programa estatal que se ha diseñado para los pueblos indígenas.

a) **Programa EIB-Permanente (PEIB-P)**: corresponde a las acciones propias y permanentes del MINEDUC en alrededor de 150 establecimientos;
b) **Programa Orígenes:** corresponde a la ejecución del subcomponente Educación Intercultural Bilingüe del Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, Programa Orígenes (MIDEPLAN/BID) en 162 establecimientos;
c) **Programa de Becas Indígenas (PBI)**: corresponde a la entrega de 28.500 becas a estudiantes indígenas de educación básica, media y superior.

En general Chile enfrenta una discusión aún no finalizada

respecto de cuestiones conceptuales y metodológicas sobre la EIB: qué se entiende por interculturalidad; qué se entiende por bilingüismo; qué se entiende por Sistema de EIB y cómo integrarlo al desarrollo endógeno de los territorios; como asumir la integración de las lenguas originarias en los procesos de aprendizaje; cómo considerar la EIB en la enseñanza media y en la enseñanza técnico-profesional. También hay dificultades referidas a la gestión y participación social en la escuela y en el sistema educacional, ello como parte de una limitación propia al Estado, pero tampoco se ha visualizado ni implementado aún una política de participación social en la gestión escolar, considerando las limitaciones de la legislación educacional al respecto (aunque está en discusión en el Parlamento una propuesta del Ministerio referida a la formación de Consejos Escolares) y los problemas prácticos de definición del o de los modelos a implementar. Existe precaria información e investigación de base referida a estas temáticas; por ejemplo, el conocimiento disponible en el país referido a etnomatemática es casi inexistente, el conocimiento sobre aspectos cognitivos del aprendizaje en niños/as indígenas ha sido mínimamente investigado, la situación cultural y la identidad de los jóvenes indígenas y rurales es inexistente. La sistematización de experiencias de EIB impulsadas a lo largo de la década anterior es mínima. En consecuencia, aún existe una gran limitación en los procesos de acumulación, producción y difusión del conocimiento necesario para la definición de políticas, programas y estrategias pedagógicas. En consecuencia, las condiciones de la EIB son aún iniciales. Se están haciendo esfuerzos sistemáticos, sostenidos y crecientes para ir supliendo estas dificultades a partir del incentivo a la investigación, sistematización, discusión y formación de personas.

2. Las políticas y los objetivos

Las actuales orientaciones de la Educación Intercultural Bilingüe, desde el Ministerio de Educación, se orientan a cinco objetivos prioritarios teniendo como horizonte el año 2004:

a) La construcción de un modelo/propuesta de EIB para las comunidades educativas (generado desde la educación básica de primer ciclo), que considere currículo, pedagogía, evaluación, gestión y cultura escolar.
b) La formación de educadores en EIB: profesores en formación inicial o continua, educadores comunitarios, profesionales de equipos técnicos, autoridades y dirigentes sociales.
c) La generación de modalidades de participación social en la EIB a nivel escolar e institucional.
d) La distribución de recursos pedagógicos necesarios para la implementación de las propuestas educativas y sociales de la EIB.
e) Mejorar la gestión y resignificar cultural y formativamente el Programa de Becas indígenas.

Estos objetivos se lograrán a través de un conjunto de líneas de acción que abarcan temas diversos como la socialización de la EIB en las comunidades y sociedad:

- socialización de la EIB;
- diseño de Proyectos Educativos Institucionales,
- diseño de un modelo/propuesta curricular de EIB;

- apoyo a la formación inicial, perfeccionamiento y postgrado de profesores;
- apoyo a iniciativas de innovación pedagógica en EIB generadas desde las escuelas;
- estudios e investigaciones para producir conocimiento de base;
- Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTCI-Informática Educativa, TV-educativa, recursos tecnológicos);
- educación de adultos;
- elaboración de textos pertinentes;
- diseño de programas de estudio contextualizados;
- distribución de material didáctico pertinente.
- a ello debe agregarse el mejoramiento de la gestión del PEIB a nivel nacional, regional y provincial.[19]

Con respecto a los objetivos y contenidos a considerar en el currículo es necesario considerar, por lo menos, tres dimensiones:

a) aquellos definidos por el currículo oficial y que reflejan la selección desde el punto de vista de la sociedad nacional;
b) aquellos contenidos culturales sistematizados de las culturas originarias, por intelectuales, académicos indígenas y no indígenas o por autoridades tradicionales;

[19] Una presentación más explícita y analítica de las acciones en desarrollo por el PEIB se presenta en otro Panel de este mismo Seminario.

c) aquellos propios de la interculturalidad, que no son ni indígenas ni no indígenas, sino propios e inherentes a la relación entre ambos y a categorías de pensamiento diferentes a ambas.

Sin embargo, es necesario señalar también que hay contenidos indígenas que no pueden ser incorporados al currículo por mantenerse en el ámbito privado de quienes los poseen (por ejemplo, de las/los machis en el caso mapuche), ser de difusión interna a las comunidades (ciertos rituales de sanación, por ejemplo) o porque superan la dimensión racional del conocimiento occidental (al establecerse en una dimensión espiritual no-racional).[20]

3. Dilemas enfrentados y dificultades a superar

Desde la perspectiva del Estado se enfrentan diversos dilemas que tensionan las decisiones y las definiciones fundamentales. impulsar la EIB no es una tarea fácil en los contextos de Estado, sociedad y mundo que vivimos. Es un área específica de saberes y prácticas pedagógicas y culturales sobre la cual el conocimiento acumulado aún es precario, básico y

[20] El poeta mapuche Elicura Chihuailaf, en su poema "Porque soy la fuerza de lo innombrado", expresa esta dimensión del conocimiento:
"he soñado en la Luna creciente/ dice/ y he trabajado los campos/ Antes que las palabras/ y que las flores fui/ (y más lejos)/ Para mis hijas construyo/ la casa de plata/ mientras con el cabello/ al viento/ cabalgo sobre el arco iris/ Soy el agua que corre/ Dormido va el mar en mí/ y despierta la montaña/ Porque soy la fuerza de lo innombrado,/ dice/ corona del sol: Tú canto".
Chihuailaf, Elicura (2000). De sueños azules y contrasueños. Editorial Universitaria/Editorial Cuarto Propio. Santiago. Pág. 45.

poco sistematizado. Representa parte de una lucha colectiva por construir una nueva significación y sentido de la educación y las escuelas, a partir de un reconocimiento de sus limitaciones actuales en relación con la calidad de la educación, los intereses de los pueblos indígenas y los desafíos del Siglo XXI para el conjunto de la sociedad. Esto plantea dilemas políticos, técnicos y personales a los actores responsables de su impulso, que se convierten en desafíos a superar. Entre ellos:

a) La carencia de una política lingüística dificulta decidir el modo de uso oficial de una lengua oral entre los varios dialectos y grafemarios existentes en la plural realidad lingüística del país;
b) La necesidad de integrar la EIB a las políticas globales del MINEDUC, en el caso de las definiciones curriculares de EIB en los Planes y Programas de Estudio Oficiales que determinan la elaboración de Programas propios y las posibilidades de propuestas a la contextualización o adecuación curricular. Ello en el contexto de pluralidad de pueblos y lenguas indígenas.
c) La dificultad de establecer una pedagogía de la EIB en un contexto carente de información de base, de prácticas pedagógicas instaladas, de docentes con comprensión insuficiente de la cultura y realidad indígena, y de materiales de EIB orientadores;
d) El marco legal constitucional que dificulta la actuación del Estado/MINEDUC y la participación social en las definiciones curriculares, en los proyectos educativos y sobre todo en la gestión y cultura escolar;

e) El carácter institucional del Estado/MINEDUC que dificulta visualizar e institucionalizar modos de participación social en la gestión y evaluación social de la educación y del PEIB;
f) La necesidad de planificar y actuar de modo territorial en relación a las integraciones intersectoriales en relación a objetivos de desarrollo local y regional, así como comunitario;
g) El modo de enfrentar política-pedagógicamente los conflictos indígenas, las reivindicaciones sociales, la demanda educacional en el marco de reivindicaciones más generales de los pueblos indígenas;
h) Las tensiones personales, político-ideológicas y profesionales de los educadores indígenas y no indígenas comprometidos en la EIB desde una perspectiva político-pedagógica al integrarse al Estado/MINEDUC.

4. Desafíos

En ese contexto se enfrentan actualmente tres desafíos principales:

a) Mantener el ritmo, la dirección y la acción en relación a los objetivos estratégicos propuestos para el PEIB y la actual etapa de la EIB a ser logrados en el año 2004.
b) Diseñar, determinar y establecer, en el marco de la Reforma Educacional, la articulación de la EIB al desarrollo territorial comunitario, local y regional.
c) Institucionalizar de un modo progresivo y sustentable el Programa en la estructura formal del Ministerio de Educación.

La política de la educación bilingüe intercultural en México[1]

Sylvia Schmeikes

Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe,
Secretaría de Educación Pública, México

Introducción

Durante la última década han ocurrido virajes importantes en la concepción de México como país y en la importancia otorgada a la diversidad cultural y a la educación intercultural. Entre las fundamentales están las siguientes:

- En 1992 se reforma la Constitución para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe[2]. Se trata de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogencización cultural.
- En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones

[1] Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación intercultural Bilingüe", organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México, los días lo y 11 de junio de 2003.
[2] Actualmente, y como consecuencia de otra reforma constitucional en el año 2001, esta definición aparece en el artículo 2º constitucional.

indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe.

- En el año 2001, con la administración actual, se crea la Coordinación General de Educación intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos.
- En el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista.

Detrás de estos cambios se encuentra sin duda la emergencia de una nueva ética en cuya base está el respeto a la alteridad diferente y el convencimiento de la bondad de su crecimiento y desarrollo desde su diferencia.

Estamos comenzando a darnos cuenta de las implicancias educativas de la definición de nuestro país como multicultural y plurilingüe. Es evidente que un país que se define a sí mismo de esta manera adquiere la obligación de fortalecer las diversas lenguas y culturas que lo constituyen. Si bien esta es una responsabilidad de todo el Estado (gobierno y sociedad), lo es particularmente del sistema educativo.

Lo anterior sin duda es producto de una creciente presencia indígena en la sociedad nacional. No se trata de concesiones que hace el gobierno, a través de los poderes legislativo y ejecutivo, a la población indígena. Debemos entender estos importantes virajes más bien como respuesta a las demandas cada vez más claras y visibles de los pueblos originarios del país, si bien es preciso reconocer que sus de-

mandas van mucho más allá de lo que se ha reconocido y de las decisiones que se han tomado.[3]

La política educativa y los programas correspondientes

Estas demandas, para ser enfrentadas con seriedad en materia educativa, implican necesariamente importantes innovaciones:

1) En educación básica:

- Es necesario reconocer la calidad de la educación destinada a las poblaciones indígenas como un problema serio. La política educativa diferencial para indígenas ha fracasado en su capacidad de llevar educación de calidad y con cobertura suficiente a esta población. La investigación educativa4 realizada en el país al respecto nos habla de los diversos procesos de apropiación de las políticas educativas, de la necesidad de abordar los contenidos educativos desde la perspectiva de las poblaciones indígenas; de las dificultades que representa, para los niños indígenas, enfrentarse a una metodología escolar tradicional que poco tiene que ver con sus formas culturales de

[3] Los Acuerdos de San Andrés estipulan la autonomía territorial y el reconocimiento de los indígenas como sujetos de derecho. Ninguna de estas dos demandas fue asumida en la reforma constitucional del 2001.
[4] Me refiero al Estado del Conocimiento de Bertely y Apodaca presentado como material de apoyo para este Seminario.

aprender; de la emergencia de múltiples proyectos innovadores que surgen localmente, como los que analizaremos en este seminario, ante la necesidad de desarrollar programas más significativos, relevantes y de calidad.

- Un número importante de indígenas están siendo atendidos educativamente por escuelas regulares. Esto ocurre en todos los niveles educativos, inclusive preescolar y primaria, en los que sí existe un subsistema educativo diferente para la población indígena. El sistema educativo regular no atiende a los indígenas en tanto tales, ni es consciente ni sensible de su diversidad lingüística y cultural. A menudo la escuela es sitio de reproducción de actitudes discriminatorias y racistas. Es necesario que los directivos y docentes de escuelas regulares de todos los niveles educativos estén capacitados y cuenten con los instrumentos necesarios para poder reconocer la multiculturalidad como una ventaja pedagógica, así como para establecer espacios en los que se vivan relaciones interculturales basadas en el respeto y conducentes a la valoración de la diversidad.
- Las lenguas indígenas se encuentran, en su gran mayoría, en proceso de desplazamiento, como consecuencia de muchos factores, dentro de los cuales la escuela no es la excepción. Muchos maestros de escuelas indígenas hablan una lengua distinta o una variante distante de la que se habla en la comunidad donde trabajan. Muchos otros, incluso siendo hablantes de la lengua de la comunidad, no la utilizan en la escuela. En la inmensa mayoría de los casos, y a pesar de que las disposiciones de la educación intercultural bilingüe dicen lo contrario, la lengua indígena se utiliza con fines instrumentales, para facilitar el ac-

ceso al español, y se deja de usar una vez que éste se adquiere de manera suficiente como para continuar el proceso educativo. Los maestros indígenas no saben escribir su lengua y por lo mismo no la enseñan en forma escrita. La investigación existente documenta con alguna claridad este problema. También indica la necesidad de un desarrollo mucho mayor de la investigación en lingüística aplicada que facilite y favorezca la formación de docentes para el bilingüismo pleno. El fortalecimiento de las lenguas indígenas, vehículos idóneos para la plena expresión de su cultura, requiere por tanto de importantes desarrollos y profundas innovaciones.

- El dominio del español es un objetivo esencial a lograr por la escuela en un país donde ésta es la lengua oficial, si bien es cierto que ello no debe ocurrir en detrimento del manejo y perfeccionamiento de la lengua propia. Si bien en México se desarrollaron metodologías de acceso al español y de su dominio progresivo, éstas dejaron de promoverse a finales de los años ochenta, y en la actualidad es raro encontrar en las aulas procesos sistemáticos de aproximación al domino del español como segunda lengua.
- México tiene diez años de educación básica obligatoria. Sin embargo, la modalidad indígena de educación termina con la primaria. Si bien es dudosa la conveniencia de prolongar el subsistema hasta la secundaria, lo que sí parece cierto es que los objetivos de bilingüismo y de conocimiento y valoración de la cultura propia son propósitos de toda la educación básica y deberían seguir desarrollándose de manera intencionada en la secundaria. Ello conduce a desarrollar variantes de la educación secundaria

regular que admitan y promuevan la educación bilingüe en secundarias que operan en regiones indígenas.

- Uno de los retos más importantes en todos los niveles, pero de manera particular en la educación básica, se refiere a la educación intercultural para toda la población. Se trata de la necesidad de una reforma curricular que conduzca a un plan y programa de estudios que transversalmente recoja la riqueza de la diversidad cultural del país. El propósito es que todos los alumnos conozcan algo los aportes de los conocimientos, valores, producción artística y cosmovisión de los 62 pueblos indígenas que viven en nuestro país, que descubran su riqueza cultural y que, como consecuencia de ello, aprendan a respetar y a valorar a los culturalmente diferentes. El currículum intercultural para todos debe permitir desmontar actitudes discriminatorias y racistas en toda la población nacional.

  La incorporación de contenidos étnicos al currículum nacional difícilmente puede realizarse sin la participación de los grupos indígenas. Su desarrollo exige un intenso proceso de consulta, que está en marcha, con los pueblos, quienes deben definir qué de su cultura quieren hacer extensivo al resto de la población.
- Ninguna reforma educativa se encuentra completa si no incluye al magisterio, su formación y su actualización permanente. En el caso de los maestros indígenas, el reto es especialmente difícil debido a que no existe una formación inicial para ellos. Los maestros indígenas son reclutados con el bachillerato concluido. Recientemente se estableció la obligación, una vez en servicio, de cursar la licenciatura semiescolarizada en educación indígena que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional. Esta licencia-

tura es nacional y no incorpora el conocimiento de la lengua y la cultura propia. Por tanto, se hace necesario establecer un programa de formación inicial de docentes indígenas. Éste se encuentra en desarrollo, y consiste en diseñar una especialidad, que se cursa junto con la licenciatura en Educación Preescolar o Primaria, en Educación Intercultural Bilingüe. El conocimiento de la lengua y de la cultura propia, junto con la didáctica de la enseñanza de la lengua propia, el enfoque intercultural, y la enseñanza del español como segunda lengua, entre otras cosas, constituyen los contenidos propios de esta especialidad.

El curriculum de formación inicial de maestros también está siendo reformado, con enfoque intercultural, incorporando transversalmente esta temática.

La actualización docente, tanto de maestros indígenas para que puedan enfrentar la enseñanza bilingüe e intercultural, como de maestros no indígenas para que puedan abordar la educación intercultural para todos, es indispensable si se quiere modificar lo que hoy en día está ocurriendo en las aulas. Además de nuestros programas propios de formación y actualización docente en materia de educación para la diversidad y del enfoque intercultural en la educación, los sistemas nacionales de actualización están siendo aprovechados para incluir en ellos programas, cursos y talleres orientados a estos objetivos.

2) En el bachillerato (grados 10 a 12)

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 se propone triplicar la matrícula de indígenas en este nivel educativo. Si

bien los programas de becas permiten que más indígenas accedan a las instituciones ya existentes, la mayor parte de ellas en ciudades de medianas a grandes, la mejor forma de cumplir con este propósito es estableciendo planteles de educación media superior en zonas con alta densidad de población indígena. Las grandes orientaciones de estos planteles son las siguientes:

- El estudio de la lengua y de la cultura propia. La lengua es tanto objeto de conocimiento como vehículo de formación.
- La formación básica durante el primer año. Es necesario reconocer que los indígenas han sido víctimas de un sistema educativo desigual que no los ha dotado de las herramientas básicas fundamentales para proseguir estudios en este nivel. Por esa razón, el primer año de este nivel educativo fortalecerá las habilidades fundamentales, así como las de razonamiento matemático y pensamiento lógico.
- Se procurará la comprensión científica del entorno natural y social.
- Se favorecerán las habilidades superiores de pensamiento, especialmente las de razonamiento, de expresión creativa (en lengua propia y en español) y el aprender a aprender.
- Los planteles guardarán una estrecha relación de comunicación y servicio con las comunidades en las que se encuentran.
- Se desarrollará un área tecnológica de capacitación en áreas productivas y de transformación del medio ambiente apropiadas a la comunidad y región.

Además, es necesario propiciar, en todo el sistema a este nivel, enfoques interculturales que permitan acoger a aquellos culturalmente distintos y propiciar la presencia de espacios de encuentro entre culturas y de diálogo intercultural con el conocimiento universal.

3) A nivel universitario

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 prevé también triplicar la matrícula de estudiantes indígenas en educación superior. Nuevamente, una estrategia importante para contribuir al logro de esta meta es el establecimiento de universidades en zonas indígenas. Se encuentra en preparación un modelo de universidades interculturales que desarrolla los siguientes principios:

- La orientación intercultural (de apertura a la diversidad y de diálogo de la cultura indígena con la cultura universal).
- De vocación regional. El diseño de cada universidad responde tanto a la problemática como a las potencialidades de desarrollo de la región en cuestión.
- Su misión es la formación de intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones.
- Que persiga la investigación sobre las lenguas y las culturas regionales, y que dicha investigación pernee transversalmente las actividades de docencia y difusión.
- Que con el tiempo desarrolle proyectos de investigación y

formación en las áreas de las humanidades, la social, la ecológica y la productiva.

- Que tenga un espíritu de vinculación y servicio a la comunidad de la que forma parte.

Hay también un trabajo importante que hacer en las universidades nacionales para lograr convertirlas en espacios verdaderamente interculturales y activamente promotores de nuestra diversidad.

4) Con población abierta

La educación intercultural para todos implica también trabajar con la población en general, y no solamente con aquella porción que se encuentra en la escuela. Ello implica producir materiales relativos de nuestra diversidad y nuestra riqueza de manera mucho más intensa de lo que se ha hecho hasta ahora, y comenzar a lograr, a través de los medios masivos de comunicación, una presencia mucho mayor de nuestras poblaciones originarias en sus múltiples expresiones.

Las dificultades

Puesto que todo lo que hemos señalado supone innovaciones, pues corresponde a virajes importantes en nuestra concepción de la nación y en nuestra política educativa, existen innumerables dificultades para lograr avances importantes. Entre las más significativas se encuentra el racismo incrustado en la legislación, así como en la normatividad y en las

estructuras mismas de las instituciones. Por otra parte, si bien es cierto que la presencia indígena ha aumentado de manera considerable en la sociedad nacional, todavía en gran parte las características específicas de los servicios que reciben, el estado de vigencia de los derechos humanos en estas comunidades, y en general sus condiciones generales de vida en pobreza, resultan invisibles a la población nacional que inadvertidamente es ignorante de lo que ocurre con sectores importantes de la población del país. También es necesario reconocer que arrastramos un esquema de financiamiento que tradicionalmente ha discriminado a las poblaciones indígenas, y que resulta complicado comenzar a revertir. El gasto en educación para estas poblaciones siempre ha sido inferior al que reciben otros sectores poblacionales. intentar compensar esta injusticia supone restar importancia financiera a otras áreas de desarrollo educativo, que obviamente imponen resistencia a los intentos de transformación de los esquemas establecidos.

Las esperanzas

Hay, sin embargo, razones para mantener el optimismo respecto a la posibilidad, si bien con la necesaria lentitud, de cambios importantes. La presencia indígena, como ya indicamos, sigue creciendo en el país. Ello aumenta la conciencia de la población en general, tanto sobre la problemática que enfrentan estas poblaciones como sobre su valor y riqueza. Y entre los grupos indígenas, aumenta su autovaloración y fortalece su identidad. Los pueblos indígenas, por su parte, responden con entusiasmo y apertura a estas propuestas y participan activamente en su desarrollo cuando se les abre la

posibilidad de hacerlo. Los maestros no indígenas, en general, responden con emoción a los planteamientos de la educación intercultural para todos, como si se tratara de una propuesta que estuvieran esperando desde hace tiempo. Existe un fuerte respaldo político, a los más altos niveles -desde la propia Presidencia de la República- a las acciones emprendidas en este sentido. La investigación educativa, aunque escasa sobre todo en ciertas áreas, parece avalar la solidez científica de muchas de estas propuestas, y los procesos transformadores generan interés de la comunidad académica en acrecentar estas búsquedas.

El cambio necesario es profundamente cultural. Se trata de un viraje histórico, de una voluntad de construcción de un país donde la interculturalidad, es decir, la relación de respeto y valoración entre culturas distintas, sea un ingrediente fundamental de su proyecto democrático. Por lo mismo, se trata de iniciar procesos que sólo a lo largo de muchos años irán consolidándose. Lo importante no son los logros espectaculares, sino las transformaciones profundas.

Capítulo III

Educación y diversidad en la Iniciativa "Comunidad de Aprendizaje"

Acción Educativa Integral para el Desarrollo Comunitario – México, San Antonio Sihó, Yucatán.

Acción Educativa desde el marco intercultural

Andy May Cituk
Integrante del proyecto

El proyecto Acción Educativa Integral para el Desarrollo Comunitario se llevó a cabo en la comunidad de San Antonio Sihó, que se ubica en el municipio de Halachó en el estado de Yucatán, México, en la llamada zona ex-henequénera (suroeste del estado). Esta zona es catalogada como región de extrema pobreza en el aspecto económico, ya que el 60% de las personas salen a trabajar a los centros urbanos, ya sea de peones u obreros, y un 7% se emplea en las maquiladoras; sólo el 33% trabaja en diferentes grupos en la comunidad mediante proyectos de producción, educación, etc. En la cuestión política predominan tres grandes grupos (cabe mencionar que sólo en tiempos electorales se hacen divisiones). En lo cultural el 70% todavía conserva la lengua maya y la vestimenta tradicional, sus costumbres y tradiciones.

El proyecto *Acción Educativa Integral para el Desarrollo Comunitario* es una iniciativa que se realizó conjuntamente entre una organización civil de Mérida, llamada Investigación y Educación Popular Autogestiva, y una Socie-

dad de Solidaridad Social: Coox Baxa Ha (Vamos a jugar con agua), organización formada por pobladores de San Antonio Sihó.

Después de un trabajo previo a esta iniciativa, se verificó la problemática que aquejaba a la comunidad, tanto su origen como sus consecuencias; por tal motivo fue necesario intentar resolverlo desde una perspectiva educativa, integrando a los diferentes actores de la comunidad tanto de las organizaciones de base como de las instituciones oficiales. Esto se planteó con el propósito de conocer primeramente la propia realidad y luego poder enseñarla para así seguir aprendiendo y, sobre todo, encontrar los caminos más adecuados para reflexionar y comprender los aspectos que se encuentran inmersos en la vida de la comunidad, desde su cultura, la manera de producir su existencia.

El proyecto se contempló como una propuesta integradora que reuniera la experiencia de los grupos de base y el grupo pivote, los cuales, si de por sí habían obtenido buenos resultados trabajando separadamente, ahora se buscó, a través del proyecto, integrarlos, y darles continuidad, intentando a mediano plazo el fortalecimiento de las estructuras orgánicas indígenas y el encuentro de propuestas amplias de desarrollo que puedan plantearse como propuestas de políticas públicas para las zonas rurales de la península:

Se busca lograr que existan procesos educativos que integren las experiencias y los procesos comunitarios rescatando, la articulación de los diferentes agentes comunitarios capaces de trasmitir su experiencia a otros grupos y vincularlos, además, con el sector educativo oficial. Todo ello enmarcado en procesos educativos que rescaten las formas tradicionales mayas de la transmisión de conocimientos, prácticas

y actitudes e integren asimismo, las herramientas pedagógicas provenientes de la educación popular.

Antes y durante el proyecto una de las ideas primordiales fue la cuestión de lo intercultural, donde intervenía la valoración de la cultura maya y su valoración actual, como dice una joven de San Antonio Sihó:

> *... pero no todo se ha perdido. Como las brasas que mantienen el calor de la hoguera guardado bajo las cenizas, algunos jóvenes mayas de San Antonio Sihó hemos decidido retomar en nuestras manos el desarrollo de nuestra comunidad. No ha sido fácil, porque muchos de nosotros tal vez preferiríamos cómodamente recibir un salario cada sábado y que nos ordenen qué trabajo hacer*[1]*. En menos de 10 años hemos logrado fundar trece grupos organizados entre cooperativas de producción y grupos culturales, impactando en la calidad de vida de más de cien familias; fortalecer a las autoridades locales, detener la deforestación, recuperar conocimientos de medicina y agricultura mayas, etc. Esto no ha sido fácil, sobre todo porque la mayoría de nuestra gente está muy influenciada por la cultura occidental, que tiende a desvalorizar nuestra propia identidad y nos empuja a desentendernos de la responsabilidad de manejar nuestro propio desarrollo. Es por eso que estamos buscando fuerza en nuestras propias raíces; descubrimos que nuestra historia, nuestra lengua,*

[1] Hablando de las maquiladoras o los trabajos domésticos que se hacen en los centros urbanos.

> *nuestros amplios conocimientos salud y sobre la natu - raleza nos dan energía y seguridad para tomar en nuestras manos el futuro de nuestra comunidad.*

El trabajo que se realizó a través de este proyecto busca que los pobladores de la comunidad piensen que el desarrollo de San Antonio Sihó se deberá basar en lo positivo de su historia y sus tradiciones, y combinarlo con lo mejor de su sociedad actual, lo cual nos lleva a un proceso intercultural constante.

Dentro de los trabajos que se realizaron para este proceso se encuentra la *Investigación temática,* una indagación sobre las formas y contenidos educativos usados anteriormente que permitieran ser una base para crear manuales formativos de capacitación bajo una perspectiva propia, maya. otra actividad fue la Vinculación, donde se buscó que los grupos participantes, a partir de los procesos de formación y capacitación, generarán una interacción entre todos los grupos de la comunidad, lo cual permitiría ir fortaleciendo –a través de los procesos educativos que se efectuaron– los vínculos de trabajo y también los vínculos valorativos, culturales y éticos que permitan a los diferentes grupos trabajar conjuntamente en la búsqueda del objetivo principal, cual es el logro de una comunidad con opciones claras para su desarrollo integral. También fue importante la vinculación con la escuela pública para fortalecer y desarrollar programas educativos para esta institución sobre la base de las necesidades de las / los alumnos, de los grupos comunitarios y de la comunidad en general.

En el cuadro que presentamos en páginas siguientes se aprecia el acercamiento o la vinculación que se hizo con la escuela pública y los proyectos educativos, además de que el

profesorado tenga una acercamiento con la comunidad, ya que la mayoría no son de Sihó y sólo asisten a la comunidad para efectuar sus labores profesionales sin tener un involucramiento con la población, haciendo de esto la falta de conocimiento de las costumbres y tradiciones del lugar.

La vinculación con la escuela pública a través de estrategias claramente preestablecidas. (Ver cuadro de página siguiente)

La educación popular ha traído como consecuencia una revalorización de lo educativo por parte de las organizaciones populares y en este caso Coox Baxa Ha, ya que estos grupos se convierten en los principales promotores de un modelo educativo alternativo, al comprobar que el modelo tradicional que es promovido por la escuela oficial, en la mayoría de los casos, no permite el involucramiento de la comunidad para su propio desarrollo, y a la vez no fomenta un proceso intercultural-bilingüe.

Dentro de la comunidad, y ahora con los grupos de base, se fomenta la producción colectiva de conocimiento, esto es, un proceso en el cual se integran elementos o ideas en forma ordenada, a través de la participación colectiva basada en los conocimientos y experiencias del grupo, para llegar a construir teoría y nuevos conocimientos que permitan mejorar la práctica, lo cual nos lleva a aprovechar experiencias y conocimientos acumulados, ya que el conocimiento producido por otras personas sirve para enriquecer el nuestro. Lo colectivo, lo social, no significa tampoco matar el aporte individual, sino recogerlo y potenciarlo.

Instancias participantes		Propósito	Actividades	Participantes
Escuela	Comunidad			
Jardín de Niños (Educación Preescolar)	Proyecto CADIN (Educación inicial popular)	Facilitar el paso de los niños que participan en el CADIN a la educación preescolar garantizando una continuidad en las metodologías educativas.	-Intercambio de información. -Actividades conjuntas de capacitación. -Intercambio de materiales. -Articulación de los programas educativos. -Actividades educativas conjuntas.	Autoridades educativas. Maestras y educadoras. Niños y niñas, padres de famila
Jardín de Niños (Educación Preescolar)	Escuela de Alta Cultura Maya	Implementar acciones que fortalezcan el uso de la lengua maya y la práctica de actividades culturales en los párvulos.	-Clases de maya -Participación en festivales escolares. -Promoción de las artes tradicionales	Autoridades educativas. Educadoras y promotores culturales. Niños y niñas
Escuela Primaria	Proyecto del Jardín Botánico	-Promover la educación ambiental y el conocimiento de la diversidad de plantas de orna-to y medicinales de la región.	-Paseos guiados. -Capacitación a maestros. -Vinculación de los contenidos educativos de los libros de ciencias naturales.	Autoridades educativas, maestros, responsables del centro y médicos tradicionales. Niños y niñas
Escuela primaria	Escuela de Alta Cultura Maya	-Fortalecer la conservación de la cultura maya.	-Vinculación de los contenidos educativos de los libros de historia. -Clases de maya. -Visitas guiadas a la hacienda y la zona arqueológica. -Formación de grupos artísticos.	Autoridades educativas Educadoras y promotores culturales Niños y niñas

Instancias participantes Escuela	Comunidad	Propósito	Actividades	Participantes
Escuela primaria	CECAFIC	-Fortalecer a la institución educativa a través de la enseñanza de metodologías educativas y de organización.	-Talleres sobre métodos y técnicas de enseñanza. -Talleres sobre estrategias organizativas al interior de la escuela, fortalecimiento de la sociedad de padres de familia.	Autoridades educativas Maestros, promotores comunitarios y padres de familia.
Escuela primaria	Proyecto HARENUDE	-Fortalecer el aprendizaje de los derechos y la formación de ciudadanía.	-Talleres para padres, para maestros y para niños y niñas.	Autoridades educativas Maestros, padres de familia, niños y promotores.
Escuela Secundaria	Proyecto CECAFIC en coordinación con los grupos de productores de la comunidad	-Apoyar la formación y capacitación de jóvenes en áreas productivas de interés para la comunidad	-Visitas a los proyectos. -Revisión de los contenidos de las materias y su vinculación con la situación productiva. -Creación de áreas demostrativas.	Autoridades educativas. Maestros, alumnos y técnicos.
Escuela Secundaria	Proyecto del Jardín Botánico	-Promover la educación ambiental y el conocimiento de la diversidad de plantas de ornato y medicinales de la región.	-Paseos guiados. -Capacitación a maestros. -Vinculación de los contenidos educativos de los libros.	Autoridades educativas, maestros, responsables del centro y médicos tradicionales Jóvenes

Acción Educativa, desde una perspectiva intercultural-bilingüe, intentó que esta creación de conocimiento tanto individual como colectivo, no se sitúe en un mundo aislado; al contrario, buscó integrarlos a la dinámica comunitaria, haciendo que la comunidad, dentro de la realidad en la que está inmersa, se vea como texto donde se explore y se comparta, creando así mecanismos conjuntos de desarrollo.

Red de Comunidades de Aprendizaje: Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México.

Retos y perspectivas. La visión desde una Organización de la Sociedad Civil

Ulises Márquez Nava
Coordinador del proyecto

Presentación

Entre 1999 y 2003, las organizaciones CESDER-PRODES, AC y COMALETZIN, AC, encabezamos el proyecto "Red de comunidades de Aprendizaje en comunidades indígenas y campesinas de México", en la Sierra Norte del estado de Puebla. El enfoque general del proyecto buscó el fortalecimiento de procesos comunitarios que permitan dignidad de vida a partir de la acción comunitaria, y forma parte de un proceso de desarrollo más amplio en el municipio de Zautla.

Aunque una parte de las acciones se orientaron a incidir en los procesos educativos escolares y el Cesder cuenta con una experiencia de catorce años en la ejecución de un proyecto de EIB en el nivel de educación secundaria[1], no me

[1] Grados 7 a 9.

refiero aquí a la parte escolar de nuestra intervención, sino a un planteamiento más general, comunitario, de educación para la interculturalidad desarrollado en diversos espacios y con sujetos de todas las edades.

1. El contexto

El municipio de Zautla se ubica en la entrada orienta] a la Sierra Norte del estado de Puebla, muy cerca de los límites con el estado de Tlaxcala. Históricamente la región ha tenido importancia: zona fronteriza entre el Totonacapan y Tlaxcala, en la época prehispánica; escala en la ruta de Cortés hacia México-Tenochtitlan; señorío indígena con privilegios reales durante la colonia; cuna de los "Tres Juanes", generales liberales que comandaron el "Batallón de Zacapoaxtla" en la guerra contra Francia, a mediados del Siglo XIX...

Sin embargo, igual que la mayoría de los territorios hoy ocupados por indígenas, ha evolucionado como área de refugio de los náhuatl desplazados de los valles fértiles colindantes y como zona de "olvido social", donde las condiciones de pobreza y marginalidad se presentan hoy en todos los ámbitos, expresándose en:

- **Pobreza ecológica:** deterioro acelerado de los ecosistemas, erosión del suelo y de los recursos genéticos, deforestación, procesos de desertificación acelerada, ...

- **Pobreza productiva:** Parcelas de tamaño ínfimo, suelos infértiles, precariedad tecnológica, inadecuación de los modelos productivos en uso, condiciones climáticas adversas, erosión genética (en los cultivos y los animales que se crían), fuerte presión demográfica sobre los recursos escasos, factores que se traducen en escasos ingresos a partir de un esfuer-

zo puesto en procesos agropecuarios incapaces, las más de las veces, de recuperar la inversión hecha en ellos (pero vinculados fuertemente a los ciclos culturales anuales).

- **Pobreza material:** Tanto en las condiciones materiales de vida –con viviendas inadecuadas a las condiciones climáticas, hacinamiento, mínimas o nulas condiciones de sanidad, tasas de fertilidad, mortalidad bruta y mortalidad infantil por arriba de los promedios nacionales, situación nutricional precaria por ingesta insuficiente, ...– como en las posibilidades de ingreso (con un promedio mensual de aproximadamente US$ 240 para familias con un promedio de 5 integrantes, es decir, US$ 1.6 por persona/día) y los servicios de que se dispone, en general de mala calidad e insuficientes –baja cobertura escolar con altos índices de repitencia y mortalidad, insuficientes servicios de salud con escasez de medicamentos y bajísima proporción médicos-camas / población, agua de mala calidad e insuficiente, sin condiciones para el manejo de desechos, infraestructura carretera en malas condiciones o inexistente, ausencia de servicios de comunicación, ...–.

- **Creciente dependencia económica ciudad-campo:** Hasta hace unas cuantas décadas, las regiones como ésta mantenían circuitos económicos más o menos cerrados, con intercambios comerciales mínimos y migraciones estacionales sobre todo a regiones de agricultura que requerían mano de obra intensiva (cultivo de café y caña de azúcar). Sin embargo, con la transformación de los mercados agropecuarios internacionales los equilibrios económicos se han roto, orillando a la población a incorporarse como trabajadores no calificados (muchas veces subempleados y siempre explotados) en la industria de la construcción, el comercio y el servicio doméstico en las ciudades.

Este mercado de trabajo privilegia a los y las jóvenes, rompiendo así equilibrios de relaciones comunitarias, y la permanencia creciente de la población en el medio urbano ha trastocado los patrones de consumo, de manera que en las comunidades hay una demanda en aumento de productos industrializados (independientemente de su calidad) y también un fuerte menosprecio por las tradiciones de aprovechamiento de los recursos locales (en la vivienda, la alimentación, etc.)

Se genera así una economía distorsionada que, por un lado, pone un enorme esfuerzo productivo en procesos agropecuarios cada día más insuficientes, y, por otro, consume grandes volúmenes de mercancías industrializadas sin que se generen localmente los ingresos para adquirirlas: se vive de productos de origen externo, con ingresos también externos, urbanos.

- **Flujos migratorios en aumento:** La presión demográfica sobre los recursos locales, los niveles mínimos de ingreso local y las transformaciones de la economía en el marco de la globalización, han generado transformaciones en los procesos migratorios en la región: si hasta la década de los 80 quienes salían "a la caña" (al corte de caña de azúcar) o "al café" eran hombres y mujeres adultos, y a las ciudades sólo algunos hombres, hoy son sobre todo los adolescentes y jóvenes, notablemente las mujeres, quienes acceden al mercado de trabajo urbano. Esto ha generado que, pese a tener una tasa de fertilidad muy alta (4.4), entre 1995 y 2000 la población del municipio prácticamente no haya aumentado. Además, sobre todo a partir de 1998, los flujos migratorios hacia los Estados Unidos se han generalizado, sobre todo entre la población joven y mejor preparada, con nuevos cambios en las expectativas de los niños y niñas y de la población en general.

- **Empobrecimiento cultural:** La rica tradición indígena y campesina que asociamos con estas regiones está hoy enfrentando una fuerte transformación que pone en riesgo la pervivencia del grupo social.

Si bien las fiestas y ritos se continúan celebrando, cada vez es menor la participación en ellos de la población, especialmente entre los jóvenes, quienes se involucran más bien en actividades que implican consumo de tipo urbano: bailes, juegos mecánicos, actividades comerciales.

Además, la relación con la naturaleza basada en un conocimiento ancestral de los recursos, sus ciclos y su utilidad, se pierde aceleradamente, pues al no participar de las actividades agropecuarias (por el tiempo de permanencia en la escuela, primero, y por la migración después), las nuevas generaciones rompen con el ciclo de transmisión del saber popular, y el conocimiento originario queda relegado a la memoria de los cada día más escasos ancianos y ancianas.

Por otro lado, los referentes de vida provienen hoy de los patrones ofrecidos por la televisión (especialmente a través de las telenovelas y los comerciales), trastocándose los esquemas de relaciones y la participación en formas tradicionales de organización y colaboración comunitarias.

2. Lo indígena-tradicional frente a lo mestizo-urbano-"moderno".

Plantearnos la posibilidad de relaciones interculturales en nuestra región exige revisar si coexisten aquí diversas culturas. En una primera aproximación, podría pensarse que hubiera la presencia de una cultura "indígena", establecida sobre todo entre los hablantes del náhuatl, con sus tradiciones, ritos, formas de organización y en general patrones de inter-

pretación del mundo y las relaciones, y de una cultura "campesina" de carácter más bien mestizo y con fuerte persistencia de elementos de una ruralidad arcaica de origen europeo, presente entre la población de habla castellana.

Sin embargo, un análisis más detallado de los modos de producción, ciclos productivos y rituales, relaciones familiares, patrones de interpretación, formas de organización, participación y representación social, etc., evidencia que, en general, la matriz cultural es esencialmente la misma para ambos grupos. El fenómeno es especialmente evidente si se comparan diversos indicadores culturales con los de otros campesinos de regiones cercanas, donde las características dominantes son efectiva y claramente de origen occidental/europeo. De esta manera, al menos para la región, podemos hablar de una sola matriz cultural, eminentemente indígena aunque con rasgos de mestizaje, aculturación y sincretismo, con una situación de bilingüismo náhuatl-castellano en proporciones variables para cada comunidad[2].

De esta manera, no estamos hablando en realidad de una situación de biculturalidad en la región, sino de la vivencia de relaciones entre culturas a partir de los procesos migratorios y de las relaciones comerciales interregionales.

He señalado antes cómo la región ha pasado de cierto aislamiento y autosuficiencia a una relación de dependencia comercial/laboral con zonas de producción agrícola intensiva y/o urbanas. En nuestra opinión, es en estos procesos donde efectivamente se dan las relaciones entre la cultura indígena local con la cultura occidental, más bien urbana, pues incluso en las zonas agrícolas la relación con la tierra y los medios

[2] Y no sólo en el municipio, sino en buena parte de la región serrana.

de producción, así como con los mismos procesos productivos, corresponden a una *modernidad* occidental basada en relaciones comerciales y de beneficio económico. Por otro lado, la presencia creciente y avasalladora de los medios masivos de comunicación (especialmente la televisión) con su oferta de modos de vida y patrones de consumo representa también una fuente importante de contacto cultural.

Este contacto, más bien reciente, ha generado el rompimiento de los imaginarios colectivos de vida buena, dando lugar a una identidad grupal en conflicto y en permanente recomposición, en condiciones de desventaja para lo propio, lo local; se transforman también los referentes de socialización y los horizontes de vida, sobre todo entre los niños y jóvenes, con una tendencia a asumir lo urbano como referente; se pierde aceleradamente la memoria identitaria y los elementos de relación con la naturaleza y el territorio, todo esto con ausencia de procesos colectivos que dinamicen la recuperación de la identidad como proyecto desde lo propio.

En otro contexto, durante sus migraciones temporales, los y las migrantes viven una situación de rechazo y marginación basada en el fuerte y solapado racismo que caracteriza a nuestra sociedad, especialmente en la zona sur del país, donde el color de la piel, detalles en el habla y el aspecto físico en general, determinan la relación entre la población de origen urbano y la población indígena[3], pues si bien hay una aceptación de lo indígena como folklórico, ésta se da *in situ,* es decir, cuando se realiza turismo en las zonas indígenas. Cuando los indígenas, en cambio, se desplazan a la ciudad en

3 Para poblacion de origen campesino-no indígena no es tan notable, pues sus características físicas coinciden con las de la población urbana.

busca de empleo o, como ellos dicen, "a buscar la vida", los prejuicios, la segregación, aparecen de inmediato.

Esto ha generado que los migrantes vivan, crecientemente, la experiencia de la biculturalidad. Cada día más asumen actitudes, hábitos, patrones de consumo, formas de vestir, etc., propios de la ciudad, pues si bien no pueden modificar el aspecto físico y el color de la piel, sí buscan reducir al mínimo las diferencias externas con la población urbana, tratando de asimilarse a la población de sectores populares urbanos, reduciendo las diferencias y el racismo a una relación donde, con fuertes elementos de estratificación social, es menos dura la relación con "el otro". Así, se esfuerzan por vivir al modo urbano en la ciudad, mientras que al volver a la comunidad recuperan y viven los elementos de la cultura propia[4].

Sin embargo, no podemos hablar realmente de *interculturalidad* en esta relación, pues no hay una correspondencia en la sociedad dominante, que espera y provoca la "adaptación" de los indígenas a sus patrones culturales, sin el menor esfuerzo por comprender la matriz cultural de ese "otro" ajeno y extraño.

Hay, por supuesto, contactos entre lo urbano-moderno y lo indígena-tradicional en las regiones indígenas como Zautla, pero, como veremos, tampoco corresponde a una relación i*ntercultural*, sino que refuerzan las relaciones de dominación.

[4] Aunque esto no es totalmente cierto: hemos señalado cómo la dinámica cultural y la identidad grupal se encuentran en fuerte proceso de transformación, producto de esta vivencia.

3. El papel de las instituciones del Estado

Desde hace más de 80 años[5] el Estado mexicano tiene políticas dirigidas a la población indígena, aunque su intencionalidad no ha sido, sino hasta muy recientemente, de construcción de relaciones interculturales. En palabras de los propios responsables de las políticas indigenistas, se ha tratado sucesivamente de "integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana", "romper con el atraso de siglos y alcanzar la (...) modernización del México indígena", una "política de asimilación de los indígenas a los moldes dominantes de la Nación", "fomentar el cambio cultural" y la castellanización. De hecho, "... hasta la actualidad, dos tendencias ideológicas en torno al indigenismo se han seguido manifestando, pero ninguna de ellas cuestiona el objetivo de la integración: el indigenismo de derecha y el indigenismo de izquierda. El primero plantea la integración como imperativo nacionalista (...) . El indigenismo de izquierda plantea la integración como un imperativo nacionalista como clasista ..."[6]

Estas políticas y objetivos se han puesto de manifiesto en todas las intervenciones de las dependencias públicas en las regiones indígenas. Así, los extensionistas agrícolas, los servidores de la salud, los operadores políticos, los funcionarios y empleados que establecen servicios en las comunidades y, sobre todo, la escuela, se han esforzado por "desindianizar a los indios".

[5] En 1922, en que la Escuela Rural Mexicana se establece a nivel nacional, buscando transformar las comunidades con acciones no sólo escolares sino sobre todo comunitarias.

[6] Citas de información sobre la Dirección General de Educación indígena: Antecedentes". Cfr: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409, antecedentes.

El caso de la escuela es el más notable, pues es también el de mayor duración: las políticas agrarias no se generalizaron sino hasta la década de 1950 y los servicios (incluyendo el de salud) lo hicieron hasta los años 80. En cambio, décadas de trabajo de la escuela indígena de nivel básico (primaria), con los lastres señalados ya desde los años 60[7] (profesores que buscan la modernización; ruptura de las redes locales de transmisión del saber tradicional; castellanización incompleta e inadecuada), han incidido fuertemente en la transformación de los patrones de socialización y de los horizontes de vida de las comunidades.

Actualmente existen esfuerzos de algunos maestros y maestras por mejorar la calidad de la oferta, pero la larga tradición señalada ha generado una fuerte carencia de herramientas para realizarlo. igualmente, la existencia de estas políticas indigenistas ha neutralizado en buena medida las posibilidades de los pueblos para reivindicar demandas territoriales y culturales, como sí ocurre en la América Central y del Sur.

En otros ámbitos de la administración pública, en los últimos años, se ha instalado en el discurso la idea de la interculturalidad, pero lamentablemente el concepto mismo no es claro. Las tendencias parecerían orientarse hacia una nueva folclorización de lo indígena, incorporando elementos de la tradición y la ritualidad indígena-campesina en diversos espacios, pero sin transformar efectivamente la relación entre culturas, al negarse la posibilidad de comprender al otro en su forma de ubicarse en el mundo y la sociedad y relacio-

7 Por el propio Gonzalo Aguirre Beltrán, entonces Director General del Instituto Nacional indigenista.

narse con ellos. Esto sucede, sobre todo, en ciertas actividades culturales, pues si bien es cierto que hay ahora bases legales para la equidad lingüística, se sigue considerando que las lenguas indígenas son meros "dialectos" y que ese bilingüismo es una mera concesión temporal, mientras los indígenas acaban de "modernizarse".

Esta actitud es todavía la predominante en el sector de impartición de justicia, pues en otras áreas ni siquiera se propone, y refleja cómo una política impulsada *por decreto,* desde arriba, difícilmente tiene éxito al no tocar los prejuicios de las personas responsables de implementarla, quienes por su parte son producto de un sistema educativo que ha intentado durante cerca de ochenta años incorporar a los indígenas. Recientemente un funcionario señalaba, en relación con las políticas dirigidas a los pueblos indígenas, que aplicarlas sería ¡discriminatorio![8]; y en el sector salud, el acercamiento a curanderos, parteras y otros *especialistas* indígenas de la salud adquiere un carácter meramente utilitario, pues reconocen que a través de ellos es más fácil transformar hábitos de higiene y nutricionales, y monitorear la salud de la población indígena.

4. El proyecto

El proyecto *"Red de Comunidades de Aprendizaje. Propuesta para el fortalecímiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenasy campesinas de México",* impulsado por Cesder y Comaletzin y apoyado por la Fundación W. K. Kellogg en el marco de la Iniciativa Comunidad de

8 En referencia al uso de las lenguas indígenas y al respeto de sus costumbres y tradiciones.

Aprendizaje, busca generar procesos de participación comunitaria articulada en torno a un grupo de animadores/promotores, jóvenes hombres y mujeres originarios de la propia región, que están en proceso de formación como licenciados/as en planeación del desarrollo rural.

En él se parte del reconocimiento de estructuras organizativas locales, muchas de ellas tradicionales, aunque otras de reciente constitución, las primeras en relación con los ciclos rituales de las comunidades y las últimas en relación con diversas reivindicaciones de grupos, sectores e incluso comunidades. igualmente, se reconoce la existencia de diversos agentes intervinientes en la región, tanto de diversas dependencias de gobierno como de algunos organismos de la sociedad civil e incluso de las iglesias.

Por último, el proyecto asume la inexistencia de planes de largo plazo abarcadores: los diversos actores actúan en respuesta a reproducir la tradición (en la organización ritual), a las carencias y necesidades sentidas (los grupos y sectores) o a políticas específicas de las dependencias o instancias que representan, pero no hay una visión amplia de la problemática ni de la articulación de las acciones. Así, la apuesta central consiste en convocar a estos actores para constituir "redes de aprendizaje" a partir de la articulación de las diversas acciones impulsadas en un proyecto de mediano-largo plazo, según el siguiente esquema metodológico:

a) identificación, en un proceso participativo-comunitario, de actores y líderes comunitarios: docentes, profesionistas, líderes de base (hombre y mujeres), grupos informales (de jóvenes, hombres, mujeres), ...

b) Convocatoria de estos actores para la formulación de "proyectos colectivos de felicidad", basados en la integración de diagnósticos comunitarios donde se recogen los saberes de todos y todas, y expresados como planes de desarrollo local de mediano-largo plazo.
c) Dinamización de procesos para la articulación de acciones, la gestión de recursos y la generación de procesos de aprendizaje.
d) Construcción de una red comunitaria en que se generan, intercambian y buscan aprendizajes a la vez que se satisfacen necesidades y se desarrolla el plan de acción elaborado conjuntamente, que trasciende a una red regional con vistas a la incidencia en las políticas públicas y al fortalecimiento de la actoría de los sujetos.

5. La perspectiva de interculturalidad en el proyecto

He señalado ya que prácticamente la totalidad de la población del municipio puede ser considerada como parte de una misma cultura, de matriz indígena, pero por el aspecto lingüístico podemos encontrar en el municipio un 51 % de hablantes de náhuatl (en la variante náuat), mientras en las comunidades del proyecto esta proporción sube hasta el 78 %. Es con este carácter que hablamos, en el Cesder, de "población indígena" y "población no indígena", para referirnos a la población hablante del náhuatl y la no hablante, respectivamente.

Algo que caracteriza a ambos grupos, evidente consecuencia de décadas de aplicación de las políticas indigenistas de *desindianización* de la población, es el rechazo que existe de lo indígena: los no hablantes consideran a los que sí lo

son como atrasados, incultos, ignorantes, y los tratan o se refieren a ellos con desprecio; los hablantes se ven a sí mismos como ignorantes y pobres ("somos inditos, somos pobres").

En esta situación, en general, se plantea la necesidad de preparar las condiciones para construir, desde el sector indígena, relaciones interculturales, no tanto al interior de la región como con el resto de la sociedad, entendidas como la interacción mediante el diálogo, la negociación y la construcción conjunta de proyectos compartidos donde los sujetos de diversas culturas interactúan en términos de igualdad, impulsando acciones con equidad en un esfuerzo mutuo por comprender el *modo de estar en el mundo* del *otro que nos interpela* y exige clarificar la propia ubicación en éste, el mundo de vida, lo que implica cuestionar ideas como "progreso", "desarrollo", "bienestar", y que tienen como base la definición/clarificación de *los proyectos de vida buena* de los grupos, donde la identidad que recoge la experiencia y la historia, pero deviene *mirada hacía delante,* juega un papel fundamental.

Sin embargo, existe un ámbito para la vivencia de relaciones de interculturalidad en la interacción entre la población en su conjunto y los agentes de desarrollo de origen externo –algunos de nosotros, en Cesder y Comaletzin, y en general los representantes de las diversas dependencias de gobierno– y de los vínculos entre las condiciones comunitarias de vida y las propuestas que estos mismos agentes portamos, relaciones que en general se han basado en la dominación y la asimetría.

Tomando esto en cuenta y partiendo de una posición que busca construir relaciones interculturales, al menos en los equipos comunitarios, y potenciar las posibilidades de

relación intercultural entre la población local y el resto de la sociedad, se plantearon en el proyecto las siguientes intervenciones:

a) Fortalecimiento del orgullo identitario entre la población indígena, a través de la recuperación de la historia y la tradición orales, la sistematización de saberes (tecnológicos, de salud, culinarios, ...) y el fortalecimiento del uso de la lengua, buscando generar procesos de redignificación de lo propio con vistas al establecimiento de relaciones igualitarias con otros grupos en la construcción de los propios proyectos de vida.

b) Fortalecimiento de los procesos educativos formales mediante el intercambio de saberes y la oferta de formación a docentes, además de la atención especial a niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje, con el propósito de sentar bases en toda la población para la construcción de relaciones interculturales.

c) Conocimiento, comprensión y valorización del otro, especialmente mediante la difusión de saberes indígenas en la población no indígena, sobre todo entre los agentes de desarrollo, así como comprensión, discusión y revisión crítica de la *oferta* de la sociedad urbana-moderna y su papel en la construcción de los proyectos colectivos de vida.

d) Búsqueda de articulación de los imaginarios de ambos grupos en proyectos comunitarios y regionales que posibiliten la autonomía social en cuanto posibilidad de realización de los *proyectos colectivos de felicidad* y de relaciones menos desventajosas, interculturales, con el resto de la sociedad.

Este tipo de acciones se han implementado a lo largo de tres años. Consideramos haber mejorado el clima relacional, especialmente en los equipos comunitarios y en su interacción con las comunidades, pero la transformación de una relación de este tipo requiere procesos de más largo alcance (generalizadas entre la población y de mayor duración), de manera que lo que tenemos, más que resultados, son aprendizajes que comparto para concluir.

6. Algunos aprendizajes

En el proceso de construcción de comunidades de aprendizaje, tanto en su potencial como generador de posibilidades de desarrollo local como dentro del conjunto de dificultades técnicas y relacionales que implica, ocupa un lugar destacado la posibilidad de interculturalidad. En un sentido muy amplio, esta calidad de la relación al interior de la *comunidad* y en las posibilidades de interacción con otros grupos y sectores de la sociedad, resulta determinante.

La construcción de esta nueva relación plantea retos fuertes en contextos como el nuestro, donde *lo indígena* representa el conflicto cotidiano de una identidad en permanente recomposición en condiciones desventajosas para lo propio y donde aceleradamente se pierden elementos que configuran la memoria identitaria de los indígenas. Así, a partir de nuestra experiencia, se requiere:

a) En la población indígena.

- Documentar y sistematizar el conocimiento propio en diversos campos (la producción, la salud, la alimentación, el cuerpo, la naturaleza, el territorio, ...), con vistas al forta-

lecimiento identitario y a la posibilidad de establecer diálogos y contrastes con otros saberes, actualizando y resignificando los elementos de la identidad propia frente a la del otro, y abriendo así la posibilidad de construir proyectos de vida buena que incorporen críticamente lo propio y lo ajeno, en armonía y concordancia con lo que se quiere ser y desde posiciones de identidad y autonomía.

- Promover la reflexión en torno a ritos, tradiciones y costumbres, para encontrar sus sentidos y resignificarlos, encontrando aquellos elementos valiosos para ser trasladados a nuevas situaciones y aquellos que reproducen la situación de subordinación y transformarlos.
- Fortalecer el conocimiento de la propia historia, con sus aciertos, desaciertos, conflictos y logros, buscando la comprensión del actor social como *sujeto de la historia y* posibilitando así la construcción de un proyecto político, articulado con otros sectores, que incremente las posibilidades de construcción de los propios proyectos de vida buena.
- Consolidar y profundizar el uso y comprensión de la lengua propia (el náhuatl, en nuestro caso), en tanto vehículo de la cultura y posibilidad de comunicación y creación en el marco de lo propio, sin descuidar el dominio de la lengua común (el castellano) en tanto vehículo de diálogo con *el otro.*
- Posibilitar la apropiación crítica de elementos de la cultura dominante (urbana-moderna) para incorporar de ella lo que se requiera en la construcción de los proyectos de vida buena, aportar los elementos que desde lo propio fortalezcan esta construcción y negociar con otros sectores la construcción de proyectos compartidos y/o complementa-

rios que posibiliten la coexistencia en diálogo y respeto.

- Generar procesos de aprendizaje que aseguren la construcción de capacidades técnicas y políticas para la formulación y negociación de los proyectos de vida buena en condiciones de igualdad con el resto de la sociedad, basadas en la integración de lo propio y lo ajeno en una perspectiva de vida digna construida con autonomía.

b) En la población no indígena.

- Generar espacios sistemáticos de reflexión y diálogo con el otro que permitan desmontar los prejuicios construidos en una tradición que minusvalora las capacidades, el saber acumulado y el potencial de los indígenas, especialmente aquellos que bajo la cobertura de la benevolencia y la, "ayuda" perpetúan la inequidad y la asimetría en la relación entre representantes de la cultura dominante y representantes de las culturas negadas. Esto es especialmente válido para los agentes de intervención, que muchas veces actuamos desde la prepotencia del saber y del poder que nos da la pertenencia a la cultura dominante, y que desde una supuesta racionalidad trasladamos la experiencia de vida cotidiana a su expresión categorizada, construyendo a priori propuestas no necesariamente coincidentes con el proyecto de vida buena propio de los pueblos, muchas veces también idealizando y suponiendo valores, actitudes y principios en lo indígena que son realmente supuestos construidos desde nuestras expectativas.

  La construcción de una comunidad educativa, en este sentido, exige una atención especial a nuestra manera de

actuar frente al otro que sea efectivamente respetuosa y se proponga permanentemente la horizontalidad en el diálogo, sin actitudes de dominación pero también sin aceptación benevolente que, las más de las veces, disfraza la reducción del otro y es altamente frecuente. En este sentido es fundamental construir la conciencia de cómo estos procesos minan las bases de la posible comunidad de aprendizaje y, por supuesto, los de un posible desarrollo y la construcción de autonomía.

- Promover procesos de conocimiento, junto con los indígenas, de ambos *corpus* de conocimiento, para contrastarlos y construir conjuntamente, desde el aporte de ambas culturas, los proyectos colectivos que den sentido a la comunidad de aprendizaje y a las necesarias negociaciones con otros sectores de la sociedad.
- Intencionar la explicitación de la propia identidad (proyecto) con especial atención a la apertura al diálogo que neutralice las posibilidades de control de los procesos para transformarlas, efectivamente, en procesos conjuntos de construcción. Sólo bajo estas bases será posible la construcción de un proyecto político intercultural con los sujetos que interactuamos.
- Promover el conocimiento del otro más allá de sus manifestaciones externas, para acercarnos a la comprensión de los modos de vida y de su estar-en-el-mundo, y poder así participar de la construcción del proyecto conjunto que permita modos de vida buena.

Ejemplos lo largo de estos años se han generado muchos, tanto de dificultades para desmontar las actitudes de domi-

nación/subordinación, o los "diálogos de sordos" donde se busca que las posiciones, especialmente de los agentes de desarrollo, sean la línea a seguir. No cabe duda que el proceso de construcción de comunidades de aprendizaje plantea retos diversos, y que no basta con la construcción conceptual y la aplicación de metodologías: el factor fundamental son las personas, y es el de la relacionalidad, en nuestro caso en la construcción de relaciones interculturales efectivas, el campo más problemático.

Gestión Participativa en Educación - Kelluwün

Breve análisis sobre una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en la IX Región de La Araucanía, Temuco, Chile

Profesora Patricia Gómez Ríos
Mg en Gestión Educacional y Coordinadora Técnica de Proyecto

Introducción

El presente trabajo pretende exponer, de manera global, una visión más bien personal[1] de lo que fue la experiencia del Proyecto "Gestión Participativa en Educación-Kelluwün"[2], llevado a cabo al sur de Chile, entre los años 1999 y 2002. En esta iniciativa se abarcaron distintas áreas de trabajo dentro de las cuales figura la Educación Intercultural Bilingüe, focalizando las Comunidades Educativas y Comunidades Locales de Ercilla y Collipulli[3].

[1] Nos encontramos realizando la autoevaluación de este proyecto, proceso que permitirá contar con una visión más objetivada de los resultados e impactos.
[2] El proyecto "Gestión participativa en educación-kelluwün" dependió del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, acreditado por la Dirección de Investigación y Desarrollo No 00/116, y fue financiado por la Fundación W K. Kellogg en el marco de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. Proyecto Kelluwün o Gestión Participativa en Educación-Kelluwün se usarán indistintamente.
[3] Ercilla y Collipulli son Comunas pertenecientes a la Provincia de Malleco, IX Región, Chile.

Contextualización de la experiencia

El territorio en el cual se ejecutó este proyecto está marcado por la diversidad cultural: allí coexisten mapuches y occidentales[4], dado que el Estado Chileno se estableció ocupando parte del territorio Mapuche[5], generando con esto serias consecuencias hasta nuestros días, como son los conflictos político, cultural y social, además de grandes brechas económicas.

Desde el punto de vista del "poder" se establece desde entonces la dominación por parte del Estado Chileno y la subordinación por parte del Pueblo Mapuche; la exclusión de estos últimos en el panorama del sistema social da como resultado un mapuche excluido, empobrecido, con una cultura avasallada por parte de la dominación y con ello, su sistema de vida, su forma de socialización y sistema propio de educación, su lengua y cosmovisión. Sin embargo, y a pesar de aquello, la inteligencia como pueblo les ha permitido mantener viva la cultura.

Se podría señalar además que en la relación establecida a partir de la coexistencia de estas dos culturas cada una arrastra, con los años, cuotas de rencor que pueden llegar, incluso, al desprecio mutuo; a esto le llamamos racismo. Habitualmente se manifiesta desde los no mapuche hacia los mapuche, pero también lo vemos a la inversa. Esa es la realidad en la actualidad, donde el conflicto político, sociocultural y económico genera espacios en la noticia cotidiana.

[4] En este contexto, por occidental se entiende a todos los que no son mapu che, pudiendo ser hijos de colonos, extranjeros o chilenos no identificados como mapuche.
[5] Los "mapuche" tenían su territorio demarcado desde el Bío-Bío al Sur.

En esta realidad el Kelluwün[6] intenta desarrollar experiencias cuyo fin será impulsar la Educación intercultural Bilingüe y con ello la educación pertinente, criterio que forma parte de la Reforma Educacional chilena para lo cual resulta fundamental reconocer la existencia y validez del conocimiento mapuche.

En este contexto, el criterio de la EIB supone integrar el saber de la cultura mapuche al currículo y a la escuela en su conjunto; en consecuencia, provocar un cambio profundo en la conciencia colectiva formateada históricamente, entre otros, por el sistema educacional chileno. En la realidad actual podemos encontrar un polo marcado por el desprecio total frente al saber cultural mapuche, y, en el otro, la voluntad de validar este conocimiento al punto de establecer un sistema educacional nacional que lo considere realmente, al menos en aquellas localidades donde está presente este Pueblo. Así, los profesores deberían aprender "este saber cultural mapuche" para desarrollar con él un trabajo técnico y profesional impactando al quehacer docente en su cotideaneidad y al sistema educativo en su estructura, llevando a cabo la inserción de este saber al currículo, las aulas y la convivencia educativa; salto enorme y difícil.

La experiencia de la EIB en el Kelluwün

Por lo anteriormente comentado se puede sostener que no es posible establecer la Educación intercultural Bilingüe sin

[6] Kelluwün: del mapudungun, lengua mapuche, significa trabajo mancomunado y colaborativo en pos de un objetivo común.

contar con un cambio estructural del sistema educativo; para ello será necesario insertarse en lo que es la gestión participativa. Desde ese punto de vista, el Kelluwün se propuso abordar esta área *impulsando la participación social en educación para llegar a la gestión participativa educacional.*

a) Actores: Resulta necesario comentar que la experiencia se desarrolló localizando en cada escuela a la comunidad educativa (alumnos, apoderados, madres/padres, profesores y directivos) y su respectiva comunidad local (dirigentes sociales, organizaciones etc.); gobiernos local, provincial y regional; la universidad, armando entre todos un abanico de acciones según capacidad, rol y función, impulsando en forma permanente las alianzas estratégicas.

b) Metodología: Se trabajó con la investigación Acción Participativa a través de la cual las comunidades planteaban sus sueños educacionales para las localidades donde viven.

c) La importancia de la participación social: El tema de la "participación" planteó, hasta el final, sus interrogantes frente al "cómo lograrla". El espacio de la participación pareciera estar restringido a un "dejar hacer" por parte de los grupos dominantes siempre y cuando no se pongan en riesgo las formas y contenidos esenciales del sistema global establecido.

En la realidad regional se visualiza claramente a los grupos poderosos –que manejan los diferentes circuitos de la red sociopolítica y económica–; ellos son los reales agentes de conflicto para los mapuches. El grupo se puede descomponer entre gobierno y particulares con poder económico[7].

[7] Dueños de fundo, transnacionales dueñas de empresas forestales y otras.

Sin embargo, se pueden observar situaciones que confunden cualquier intento de análisis de la situación y sus agentes involucrados: una mezcla de colaboración y repudio mutuo expresándose en comunidades Mapuche de Ercilla y Collipulli, viviendo allanamientos permanentes, encarcelamiento de dirigentes y otras formas de represión social, cultural y política como respuesta a sus demandas sociopolíticas y económicas. Frente a ello, manifestaciones de apoyo por parte de empresas transnacionales (ej. Forestal Mininco), traduciéndose, a veces, en donaciones a escuelas y gobiernos locales. Seguramente, esto se podría analizar también como una estrategia política para mantener en el nivel de menor latencia cualquier idea de conflicto político por la tenencia de la tierra, además de mantener acotadas las acciones de protesta social y cultural.

Es en este marco que la gente cuestiona *la participación* junto con los que los mantienen en la opresión y, a su vez, entienden que quienes los mantienen en la opresión son los gobiernos regionales, locales y grandes empresas, en definitiva, circuitos políticos y económicos unidos y coludidos para la consecución y mantención de intereses y estado de situación actual.

d) Planteamientos de mapuches de comunidades en relación al tema educacional: Desde el punto de vista de los planteamientos expresados sobre el tema en cuestión por parte de mapuches pertenecientes a las comunidades en las cuales se trabajó, se podrían citar los siguientes criterios:

- Para el mapuche sólo una educación mapuche: esto significa contar con una educación propiamente mapuche, donde las diferentes estructuras educacionales occidenta-

les, como son escuelas, universidades y otras, no son consideradas necesarias para la cultura, planteando que la cultura sólo se sostiene y mantiene en las comunidades mapuche y las personas que allí habitan. Este criterio se escucha más frecuentemente en personas de avanzada edad.

- Para el mapuche su cultura y la escuela occidental respetuosa de ella: esto es, mantener viva la cultura en espacios propios de la cultura mapuche y fuera de la escuela, donde se dé la posibilidad de alternar entre las estructuras educacionales formales occidentales y las propias de la cultura mapuche. Por ejemplo, aquí se plantea la posibilidad de alternar entre la escuela formal (que sea quien provee de la formación occidental y su conocimiento), con la ruka[8], el rewe[9], el ngillatun[10], kimche[11], machi[12], etc. todos espacios y agentes de formación, socialización y educación propiamente mapuche, aquí los portadores de la cultura son los mismos mapuches.
- Para el mapuche la escuela intercultural bilingüe: la nece-

[8] Ruka: casa habitación mapuche, espacio físico donde antiguamente tenían lugar las conversaciones alrededor del fogón y con ello, el traspaso de información y conocimiento mapuche.
[9] Rewe: lugar sagrado de los mapuche destinado a la reflexión y comunicación con su mundo de creencias (o religioso)
[10] Ngillatun: ceremonia religiosa mapuche, donde las personas de distintas edades comparten los rituales propios de la espiritualidad mapuche.
[11] Kimche: sabio mapuche, conocedor de la cultura mapuche y de sus características propias locales.
[12] Machi: es el que practica la medicina mapuche, se encarga de sanar a los enfermos y entregar sabios consejos para el desarrollo y crecimiento integral de las personas, ocupándose de lo físico en conjunto con lo espiritual.
Las conceptos interpretados del mapudungun al español fueron ratificados por la profesora de Educación Intercultural Bilingüe, Sra. María Díaz Coliñir.

sidad de insertar el quehacer y saber mapuche en las estructuras occidentales, así podría reconocerse de mejor forma la institucionalidad intercultural. En el caso de las escuelas o establecimientos educacionales, se plantea el tratamiento de un currículo intercultural bilingüe, donde se considere tanto la cultura occidental como la mapuche, en igualdad de condiciones, relevancia y respeto mutuo entre ambas culturas.

e) Los mayores logros: Es interesante destacar que los más importantes logros alcanzados por el Proyecto Kelluwün tuvieron lugar en el área de la cultura mapuche y no de los aspectos escolares al interior de las escuelas. Esto significó en distintas comunidades retomar acciones propias de la religiosidad, lengua y organización mapuche, y, a pesar de que se llevó a cabo incluso un perfeccionamiento a nivel comunal de profesores sobre EIB, los avances curriculares no fueron más que ciertas actividades aisladas de dudosa profundidad educacional. Finalmente, permitió develar con mayor claridad el racismo existente en la zona.

f) **Conclusión:** Todo lo anterior puede concluir en que cualquier logro de *educación intercultural bilingüe con gestión participativa educacional* por parte de la comunidad mapuche supone una enorme tarea, dado que el planteamiento lleva a un cambio estructural que provocaría, al menos, estremecimientos en el currículo, la didáctica, la metodología, la convivencia y el espacio relacional en su conjunto, donde la toma de decisiones realizada dé cuenta de una gestión participativa educacional real.

Desde esta experiencia se podrían plantear, en forma bastante global, los siguientes aprendizajes:

Aprendizajes globales por parte de investigadores y académicos del Proyecto:

1º. La educación corno proceso liberador de los oprimidos; gran parte de la comunidad mapuche posee escaso conocimiento del sistema social global dominante en el cual se encuentra y esto es una de las razones por las cuales sufren marginación y grandes atropellos. Y aquí la importancia de realizar un trabajo educativo donde:

a) Se motive el interés por "saber".

b) Se legitime la idea de que "saber es un derecho" inserto en el concepto de derecho humano y del derecho a la educación, considerado en los derechos del niño.

c) Tome fuerza la idea de que "saber es una necesidad" para cambiar el estado actual de las cosas; la falta de conocimiento e información deja en mayor vulnerabilidad a las personas.

2º. La educación como fortalecimiento del poder popular donde, si no existe el fortalecimiento de los más marginados, la movilización social pasa a ser peligrosa ya que, por un lado, pondrá en riesgo a quien ose actuar en contra del estado actual de las cosas y, por otro, relegará su legitimidad a un plano de probabilidad de ejecución según aceptación de los circuitos de poder.

3º. La validez del empoderamiento educacional; el empoderamiento permite volver más horizontal la balanza de los poderes, que siempre se posiciona en desmedro de los marginados. Permite trabajar en contra del autoritarismo y el verticalismo latentes aun en la actualidad.

4º. La educación como una herramienta para el desarrollo in-

tegral; donde la palabra educación abarque tanto el conocimiento propio como el de otras culturas, trabajando así la identidad personal y el derecho al acceso de los avances del conocimiento, los derechos ciudadanos y humanos, individuales y colectivos, los avances de la ciencia y la tecnología, entre otros.

5º. El respeto a la diversidad de identidad cultural de los educandos que se debiera manifestar en la existencia de una conciencia colectiva sociocultural en educación que considere dicha diversidad. El conocimiento mapuche ha sido un saber desechado históricamente, y hoy la sociedad dominante deberá reconocer su riqueza e importancia para impulsar la EIB. En la actualidad, los profesores transmiten el saber dominante a alumnos mapuches alejándolos de (o claramente aportando a anular muchas veces) su identidad cultural; por lo tanto, en un panorama esperado, los docentes deberán adquirir conocimientos desde las propias localidades donde se insertan las escuelas. incluso así, el docente de comunidades mapuche tendrá la posibilidad de hacer llegar su nuevo conocimiento a los demás profesores el país.

6º. La importancia del encuentro entre el saber académico y el saber popular para la Educación intercultural Bilingüe, si por saber popular consideramos todo aquel conocimiento que ha sido desechado por el conocimiento dominante y que emerge desde las sociedades dominadas. El saber académico reconoce como válidos sólo los procesos de adquisición de conocimiento enmarcado en las estructuras dominantes. Sin embargo, la educación intercultural bilingüe requiere de un conocimiento que no está sistematizado en libros o encerrado dentro de los muros de las universidades, sino que se encuentra en gente sencilla, que quizás ni siquiera posee me-

dian**os** niveles de escolarización; en este contexto son mapuche y la mayoría de quienes poseen este conocimiento viven en comunidades en las zonas rurales.

7º. Desde la mirada de la investigación, como la praxis de este planteamiento democratizador de la educación para la diversidad cultural, planteamos la importancia del quehacer investigativo[13] en educación, como única forma de establecer aquellos cambios estructurales de los cuales hablamos ya en párrafos anteriores, estableciendo claras modificaciones en la gestión educacional y en el currículo.

Conclusiones

En conclusión, podríamos plantear que la educación intercultural bilingüe debiera establecer criterios de trabajo mancomunado entre diferentes actores de la sociedad. Por su parte, Chile tendría que reconocerse y autoidentificarse en la verdadera diversidad cultural que lo compone, impulsando como principio ético y de justicia la igualdad de derechos para todos y el respeto por la diferencia cultural, valorando positivamente la multiculturalidad y el plurilingüismo.

Así, la educación en su conjunto (formal e informa¡) debiera plantearse como objetivo macro el desarrollo y promoción de Capital Social para llegar a fases de Empoderamiento Educacional, considerando el levantamiento de un "saber" distinto a partir de la unión del saber académico y el

[13] Se propone la investigación Acción Participativa como metodología válida para impulsar la EIB y la gestión participativa.

saber popular [14]. Y realizando una labor de concientización freiriana donde la importancia de la educación se constituye en un capital o un activo de la sociedad actual y los colectivos que la constituyen, fortaleciendo las capacidades de quienes han sido postergados, excluidos y oprimidos.

[14] Se entiende en este trabajo por saber popular, todo aquel saber no considerado o considerado escasamente por el saber académico dominante.

Capítulo IV

Experiencias sobre educación intercultural bilingüe en América Latina

Educación intercultural bilingüe: estrategias para su aplicación en Chile

Geraldine Abarca

Ministerio de Educación- Programa Nacional PEIB

Repasando los hechos más relevantes de las últimas décadas, en la relación Estado chileno y pueblos indígenas, encontramos como hito importante la alianza realizada en Nueva Imperial en el año 1989, lo que consolidó un cambio fundamental en la relación de siglos de desequilibrio. Es así entonces que, tras años de trabajo, se dio a luz la Ley Indígena Nº 19.253 de 1993, que reconoce a los indígenas de Chile como "agrupaciones humanas que han existido en el territorio nacional desde tiempos precolombinos para los cuales la tierra es el fundamento principal de la existencia y cultura. Las etnias reconocidas por el Estado chileno son: la Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuense, Atacameña, Quechua, Colla, Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagan".

El título IV, párrafo 1, artículo 28 contempla el "Reconocimiento, Respeto y Promoción de las Culturas Indígenas", a saber:

El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena.

El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos ac-

ceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas que los capacite para valorarlas positivamente;

El fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena de programas en su idioma y apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígena.

La promoción y el establecimiento de cátedras de historia y cultura indígenas en la enseñanza superior.

La obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma que lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen.

La promoción de expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico y cultural e histórico indígena.

Para llevar a cabo estas y otras consideraciones inscritas en esta Ley, se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), organismo que entre sus múltiples tareas y responsabilidades, "en las zonas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que corresponda, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global". (Ley Indígena 1993).

Es así entonces que en 1996 se crea en el Ministerio de Educación el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), a partir del cual se ha trabajado en función de la instalación de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas participantes del programa, a partir del desarrollo de estrategias de incorporación de la familia y la comunidad in-

dígena[1] en los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela; la elaboración participativa de Proyectos Educativos Institucionales orientados a la interculturalidad y el Bilingüismo; el desarrollo profesional y mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en contextos culturales; la adquisición, elaboración y distribución de materiales pedagógicos adecuados al contexto sociocultural y lingüístico de los niños y niñas indígenas del país y el fomento al desarrollo de iniciativas locales que se encuentren orientadas a producir cambios en las prácticas pedagógicas y en los modelos participativos de gestión de las escuelas en el marco de la EIB.

Una vez que el PEIB es puesto en marcha, el Programa Becas Indígenas, que hasta ese momento dependía administrativamente de la División de Planificación y Presupuesto del MINEDUC, se instala dentro de éste, operando en la actualidad como uno de sus principales componentes.

En el año 2001 el PEIB amplía y diversifica su campo de acción y cobertura en cuanto, a través de éste, el Ministerio de Educación asume como organismo co-ejecutor del componente Educación y Cultura perteneciente al Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, conocido como Programa Orígenes, lo que implica que el PEIB se hace cargo del Subcomponente Educación Intercultural Bilingüe. La participación en el Programa Orígenes ha permitido una inflexión positiva debido a la adquisición de

[1] Se propicia la amplia participación de la familia y las comunidades indígenas en la elaboración y ejecución de las actividades curriculares, debido a que los nichos culturales en los cuales se consolidan y perpetúan los saberes y contenidos culturales que se pretenden incorporar a las prácticas educativas, se encuentran fuera de los establecimientos.

recursos humanos y financieros que han potenciado, cuantitativa y cualitativamente, los objetivos del MINEDUC (Reforma Educacional) y del PEIB, en particular lo que ha permitido difundir y potenciar a la Educación Intercultural Bilingüe en aquellos espacios educativos y sociales donde se requiere la instalación de esta temática. La focalización del Programa Orígenes se extiende de norte a sur en 5 regiones del país considerando la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos aymara, likan antai o atacameño y mapuche.

En este contexto, una de las orientaciones del PEIB es el desarrollo integral de la identidad cultural, tanto de estudiantes, docentes, administrativos, como de las comunidades, pueblos indígenas y regiones, en una perspectiva de construcción de un marco de convivencia intercultural.

Consecuentemente la EIB, en el marco de las políticas educaciones del país, debe lograr los objetivos propios de la Reforma Educacional, así como aquellos que se plantean desde el mundo y las sociedades indígenas.

En la actualidad el programa desarrolla sus acciones en función de las escuelas e instituciones participantes de las acciones del PEIB, aquellas escuelas localizadas por el Programa orígenes y los niños y jóvenes beneficiarios de Becas indígenas.

Principales objetivos del programa:

Mejorar la calidad de la educación de los estudiantes integrantes de los pueblos indígenas reconocidos por el Estado chileno, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños y niñas.

Mejorar los aprendizajes de los niños y niñas indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertenecientes a su realidad cultural, social e histórica.

Fortalecer y propiciar el aprendizaje y valoración de las lenguas indígenas junto al castellano.

Incorporar a la familia y a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales.

Incorporar métodos de enseñanza/aprendizaje desarrollados por familias y comunidades indígenas.

Principales líneas de acción:

Para llevar a cabo los objetivos desafíos se han organizado una serie de iniciativas en diferentes líneas de acción, cada una de las cuales tienen su planificación estratégica y cuenta con diversos profesionales para llevarlas a cabo, lo mismo que la contratación de terceros (universidades, ONGs, Institutos de Estudios Indígenas, especialistas, etc):

1. Socialización de la EIB y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Entre las principales actividades organizadas en la línea de socialización y elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se encuentran las siguientes:

a) Trabajo de campo que dé cuenta de la realidad sociocultural y lingüística del entorno escolar.

b) Encuentros Comunitarios de Socialización, en los cuales la comunidad local y escolar debe conocer los objetivos, fundamentos y contenidos del PEIB.
c) Encuentro Comunitario de apresto PEI a la comunidad, al Lof[2] en la participación y elaboración del Proyecto Educativo institucional (PEI) de su escuela.
d) Contratación de Asesorías Técnicas para apoyar la Elaboración del Proyecto Educativo Institucional PEI orientado a la EIB para los 162 establecimientos focalizados por el programa.

Los principales avances visualizados en este proceso apuntan al hecho de que la EIB se instala en la comunidad educativa y local con un proceso de discusión, que permite visualizar las diversos concepciones a favor y en contra que plantean docentes, apoderados y comunidad indígena.

De la misma manera, en este proceso es preciso definir cuál es el tipo de participación que se propone incentivar en las escuelas y comunidades: consultiva, resolutiva, mixta, etc. Es decir, hay que precisar si la participación de los actores puede conducir a reorientar el programa o el curso de los acontecimientos. Esto es especialmente importante cuando se trabaja con comunidades o sectores indígenas que conciben el programa EIB más como una imposición que como una iniciativa de responsabilidad colectiva.

[2] Lof, Marka, Ayllu: Estructura de organización social y territorial propia y representativa de las culturas Mapuche, Aymara, Likanantay.

2. Desarrollo profesional docente:

Concebir la EIB como práctica pedagógica, social, histórica, lingüística, presume establecer una nueva relación entre indígenas y no indígenas, lo que supone desafíos fundamentales que atraviesan todos los estamentos políticos y privados. Esto, además, implica una reflexión personal que permite reformular prácticas cotidianas de segregación, de discriminación o incluso de indiferencia frente a este tema. En la medida de esto, aspiramos a que la interculturalidad se instale en la discusión docente a fin de profundizar en todos los aspectos éticos, valóricos, políticos, históricos, territoriales, técnicos y metodológicos que ésta encierra.

Concebir la Formación Docente en EIB responde a la necesidad de profundizar en estos y otros aspectos a fin de que el impacto social que genera esta temática, se proyecte a la población nacional.

Se ha concebido una estrategia de formación docente que considera la participación de aproximadamente 900 docentes en ejercicio pertenecientes a los establecimientos focalizados por el Programa.

Este curso de capacitación se encuentra inscrito en el Registro Público que certifica los cursos de perfeccionamiento en el país, lo que incide en un porcentaje de incremento en las remuneraciones de los docentes al aprobar el curso. Esta capacitación se enmarca en el tramo Curso Básico de Actualización con un total de 192 horas organizadas con modalidad presencial, apoyo en las escuelas y capacitación a distancia con la bibliografía propuesta en los módulos de capacitación.

Estos ocho módulos han considerado ciertas áreas temáticas como Fundamentos de la EIB, Cultura, Currículum, Incorporación de Contenidos Culturales al curriculum, entre otros. Es necesario considerar que este curso de formación a partir del módulo 4, permite incoporar la labor que se está realizando en las mesas de trabajo pedagógico en Educación Intercultural Bilingüe en el Nivel Básico 1, el cual considera el análisis de los Objetivos Fundamentales y Transversales, Contenidos Mínimos Obligatorios, aprendizajes esperados e indicadores, a fin de organizar una propuesta pedagógica en el marco de la EIB. Esta construcción coincide con la implementación del nuevo marco curricular de la educación chilena (artº 232, Dic. 2002). En estas mesas de trabajo participan profesionales de CONADI y MINEDUC.

El proceso de formación docente incluye cursos electivos, dentro de los cuales se encuentra la enseñanza básica de las lenguas indígenas aymara y mapuche. Al respecto, en un país como el nuestro, la lengua materna, en muchos contextos, es la lengua indígena; de tal forma, resulta imprescindible que la enseñanza formal se apropie del aporte lingüístico y cultural que pueden aportar las niñas y niños, sus familias y comunidades a fin de hacer posible una educación que fomente el bilingüismo y que no replique los procesos castellanizantes del pasado.

Sin embargo, por variadas razones, ligadas principalmente a la discriminación étnica, la lengua indígena, en muchas ocasiones, no es transmitida por los padres. Así, surge la necesidad educativa de revertir esos procesos lingüísticos y asumir la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua (L2). De esta manera, los desafíos metodológicos deberían apuntar a la búsqueda de mayores herramientas pa-

ra llevar a cabo la enseñanza de la lengua indígena como primera o segunda lengua, dependiendo de las realidades lingüísticas.

Actualmente nos encontramos en un escenario que plantea como un derecho inalienable el uso de la lengua indígena y, por otro lado, da la posibilidad de asumir colectivamente la necesidad de preservarla y mantenerla como parte de la distinción cultural que asume un pueblo. La réplica de este hecho podría alcanzar a otras esferas estatales y a nuevas políticas de Estado.

Es necesario asumir que un sistema bilingüe en la escuela (castellano/lengua indígena), es un proceso paulatino, es posible si se conoce la cantidad de hablantes, la vitalidad de las lenguas; y, lo que no es menor, la cantidad de docentes que estarían dispuestos a su utilización en la sala de clases. En la medida de esto, las acciones no pueden ser homogéneas. En algunas escuelas es necesario socializar el tema y trabajar actitudes y autoestima en los alumnos; en otras, la tarea está centrada en adecuar los planes y programas, sistematizar textos y material pedagógico en lengua indígena, todo esto dependiendo de las características de la escuela y la comunidad educativa en la cual está inserta.

3. Apoyo a las iniciativas regionales y a proyectos educativos en EIB

Desde la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación en la década de los noventa, se constituye como uno de los ejes fundamentales la creación de proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), los cuales sustentan como

fin último que todas las iniciativas deben apuntar al mejoramiento de los aprendizajes de las niñas y los niños; por lo tanto, la comunidad educativa deberá definir las intervenciones en pos de mejorar los bajos rendimientos en ciertos sectores o subsectores de aprendizaje.

Es así entonces que el propósito inicial de los PME es contribuir a la instalación de capacidades en el diseño e implementación autónoma de soluciones y mejoras pedagógicas en las escuelas. Esto, en la medida en que los docentes y comunidad educativa se ocupen y se proyecten en función de la detección de sus propias necesidades. Estas iniciativas establecen un importante desafío para profesores, directivos y comunidad, al propiciar la elaboración de proyectos que apoyan la construcción de respuestas elaboradas por ellos mismos, a fin de promover innovaciones en los procesos pedagógicos y de gestión.

En base a la exitosa experiencia de este programa Ministerial, se pone en marcha un fondo de iniciativas pedagógicas a fin de que la comunidad educativa –en conjunto con la comunidad indígena– consideren aspectos lingüísticos, históricos, sociales y culturales posibles de trabajar en conjunto, desde una perspectiva intercultural.

En este proceso de reflexión conjunta se intenta introducir la temática de la Educación intercultural Bilingüe, y profundizar en temas ligados con la diversidad, la riqueza cultural, el derecho a sustentar una identidad cultural distinta a la chilena y la situación política que este hecho encierra. Los prejuicios, la discriminación, la subvaloración, la imposición cultural, entre otros, son fenómenos sociales que se han replicado durante siglos en nuestro país. Las iniciativas locales, entonces, representan la oportunidad de reconstruir una edu-

cación que considere las diferencias, asuma el conflicto intercultural y lo utilice como una fortaleza para construir conocimiento y, junto con ello, formar personas íntegras.

4. Recursos de aprendizaje:

A través de esta línea se adquieren, reproducen o elaboran textos educativos y materiales didácticos de apoyo, diseñados en el marco de la EIB y pertinentes al contexto sociocultural de las escuelas con el fin de distribuirlos en aquellos establecimientos pertenecientes al programa.

Lo que se persigue es apoyar la labor docente de los profesores de las escuelas del PEIB, dotándolos de recursos adecuados o especialmente diseñados en función de las orientaciones de la educación intercultural bilingüe, con el fin de facilitar los procesos de enseñaza aprendizaje de los niños de estos establecimientos.

Considerando que las escuelas han estado recibiendo distintos recursos de aprendizaje en el marco de la Reforma Educacional, el PEIB profundizará esta línea de acción diseñando y elaborando materiales educativos con pertinencia cultural. También se adquirirán y distribuirán otros recursos de aprendizaje: bibliotecas de aula complementaria, equipamiento audiovisual e informática básico, implementos deportivos y musicales y otros.

En este sentido, un gran objetivo de la línea es poder replicar y recopilar materiales pertinentes que rescaten el saber de los pueblos indígenas. Como tema no menor, los cultores de artesanías, instrumentos musicales, mantas, máscaras, entre otros, se encuentran realizando sus labores para

cubrir los requerimientos de la comunidad educativa que adquirirá el fruto de su trabajo. Por otra parte, es necesario considerar que estás acciones lograrán difundir en el mundo no indígena la cultura de estos pueblos.

Principales acciones realizadas

- Convenio con la Ilustre Municipalidad de Isla de Pascua para la elaboración de material didáctico para NB1.
- Elaboración de textos.
- Elaboración de materiales didácticos en EIB.
- Producción del Corpus Oral de 4 dialectos del Mapudungun en convenio con el Instituto de Estudios Indígenas UFRO.

5. Nuevas tecnologías de información y comunicación

Las acciones desarrolladas desde esta línea se han subdividido en dos áreas: Informática educativa y Televisión educativa. Cada una de éstas opera como una sublínea del programa.

Lo que se persigue es la implementación de un programa de televisión en las 162 escuelas donde se encuentra focalizado el programa, que participan en el PEIB, cuyo principal objetivo es incrementar la calidad y equidad de la educación en Chile, por medio de la introducción del uso intensivo de la televisión y otros medios audiovisuales en la sala de clases, favoreciendo la convergencia del uso de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje.

6. Investigaciones aplicadas, de acción y de base, vinculadas a lo pedagógico y al seguimiento del programa

El Programa estimula la generación de nuevos conocimientos con respecto a la EIB. Para ello se financian investigaciones y estudios que permitan ofrecer propuestas de asistencia técnica pertinentes, así como generar conocimientos en la EIB a nivel docente y comunitario. Además, entregar insumos para el desarrollo de las otras líneas del subcomponente y tener información sobre los procesos y resultados del Programa.

Los estudios que se están llevando a cabo actualmente son:

- Contextos sociolingüísticos.
- Actitudes frente a las lenguas.
- Prácticas pedagógicas que favorecen la EIB.
- Descripción, selección e incorporación de los contenidos culturales indígenas a los Planes y Programas de Estudio del Mineduc.

Se han planificado para futuras investigaciones:

- Levantamiento de estándares y evaluación de las mallas curriculares en formación en EIB a nivel superior.
- Catastro de materiales didácticos y educativos en EIB a nivel nacional e internacional.

7. Educación de jóvenes y adultos en el marco de una educación intercultural

Esta línea de acción contempla acciones en el marco de la educación de adultos en el marco de la educación intercultural. Las acciones a desarrollar son:

a. Desarrollo de experiencias de alfabetización y nivelación básica y/o media rural relacionadas con EIB en la IX región.
b. integración de la EIB en el PEI de un CEIA de la IX Región y apoyo a su implementación.
c. integración de la EIB en el marco curricular de la Educación de personas adultas y en los textos de estudio de la modalidad.
d. Formación de personas en EIB.
e. Sistematización de conocimientos.

Experiencia educativa y desarrollo local: una estrategia de pacificación de Ayllus en el conflicto por tierras:

"Proyecto Unidad de Producción Escolar y Capacitación Juvenil, Qaqachaka, Oruro, Bolivia"

Carlos Alconcé

Centro de Estudios para el Desarrollo de los Pueblos Andinos - CEDPAN

Ayllu Mayor Añijo de Qaqachaka: ubicación y antecedentes históricos

CEDPAN desarrolló este proyecto en el altiplano de los Andes Bolivianos, situado en la zona occidental o montañosa de Bolivia.

Qaqachaka se encuentra ubicado en el Municipio de Challapata, Provincia de Avaroa, Departamento de Oruro.

El Ayllu[1] Mayor Añijo de Qaqachaka cuenta con seis ayllus menores, 19 comunidades y 53 estancias. Limita con

[1] Ayllu Mayor: agrupación de varios ayllus menores, con su espacio territorial histórico como cantón o sección. Suele estar dividido en dos parcialidades o mitades, una de arriba y otra de abajo (alasaya y masaya), cada una de ellas está subdividida en un número variable de ayllus menores y éstos se componen en una serie de cabildos (kawilto). Varios ayllus tienen su pueblo central o marka con el mismo nombre del Ayllu Mayor. (Ticona Esteban, Rojas Gonzalo, Albó Xavier, "Votos y Wiphalas", La Paz, Bolivia, 1995, pp. 49).

otros ayllus originarios. Con algunos de sus vecinos ha tenido conflictos territoriales de larga trayectoria (Jukumanis y Laymis del Departamento de Potosí). Se han desarrollado sangrientas batallas, con las horribles consecuencias de muchos muertos, huérfanos y destrucción.

En Bolivia, los ayllus originarios aymaras persisten aún, pese a las diversas influencias tanto incaicas como españolas y republicanas. Los aymaras fueron en tiempos prehispánicos pastores de llamas y guerreros de las tierras altas y en la evolución de siglos desarrollaron formas de vida social comunitaria, cuya expresión fundamental como unidad básica de la sociedad es el Ayllu, que ya utilizaba el control directo (vertical) y simultáneo de distintos pisos ecológicos a través de caravanas de llamas para el transporte y trueque de productos (maíz, dulces y carnes de alpaca por productos de los valles y de la costa).

Es posible que los Qaqachakas, a través de la Confederación Quillakas-Azanaques hayan participado en el imperio Inca durante el Tawantisuyu (PDDI, 1998).

Diversos antecedentes señalan que en la época de la conquista, Qaqachaka era un pequeña estancia de Pokoata, en la Federación Q"ara del norte de Potosí. Avanzando en el tiempo de la Colonia, Qaqachaka fue un anexo de la doctrina eclesiástica toledana de San Pedro de Condo Condo, que a su vez fuera parte de la Federación de Qillakas-Asanaque (PDDI: 1998).

Como los conflictos territoriales han sido uno de los problemas que ha tenido este Ayllu Mayor, en la actualidad ha superado en parte sus problemas y logró una paz que ha sido producto de una serie de gestiones de diversos organismos y líderes de la zona, entre ellos, el aporte de este proyec-

to y otros ejecutados por el Centro de Estudios para el Desarrollo de los Pueblos Andinos (CEDPAN).

Origen del Proyecto Unidad de Producción Escolar (UPE)

La idea de instalar las UPE se gesta al visualizar la problemática educacional existente en la Región de Qaqachaka y, por otra parte, para lograr construir fundamentalmente la paz en la mente de las nuevas generaciones y futuros líderes del sector. La nueva Ley de Reforma Educativa de Bolivia (año 1994), entregaba un marco dentro del cual se podía implementar un sistema más innovador y adecuado a la zona. Antiguamente la educación no aportaba vínculos con su entorno a los niños ni tampoco les entregaba herramientas y conocimientos para la transformación y mejoramiento de su realidad; más bien los alejaba y desvinculaba de las necesidades locales además de una serie de otros problemas que los profesores del Núcleo Qaqachaca diagnosticaron en diversos talleres de autodiagnóstico.[2]

[2] Los profesores del núcleo Qaqachaka identificaron en un taller autodiagnóstico (1996) de la educación, los siguientes factores obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: interferencias con el idioma de los estudiantes (el 50% de los profesores son bilingües quecha-castellano pero muy pocos hablan aymara), baja nutrición de los estudiantes, falta de la adecuada alimentación para los estudiantes, lejana ubicación de las escuelas, aulas antipedagógicas, programas inadecuados y verticales, calendario escolar inadecuado, falta de infraestructura adecuada, incomprensión por parte de los padres de familia de lo que se enseña en la escuela, falta de dotación de materiales educativos, falta de una relación más estrecha entre la comunidad y el profesorado. En la gestión 1995 la tasa de reprobación alcanzó el 26.23% y la deserción o retiro al 14.25% de los niños (CEDPAN: Diagnóstico socioeconómico 1996). A veces la deserción escolar se debe a épocas de Fiesta y/o cosecha y siembra). Fuente: CEDPAN Documento Sistematización Asesoramiento Técnico-Pedagógico, Qaqachaka, Gestión 1996-1997.

También existía en la zona la necesidad de encarar la extrema pobreza[3], la poca productividad, la pérdida de técnicas de cultivo, la mala nutrición, erosión de la tierra, migración de jóvenes y la necesidad de una presencia institucional de carácter técnico.

Programa de Educación Innovadora Qaqachaka:

Con el fin de tener una coherencia de intervención institucional en la zona, CEDPAN desarrolló sus actividades en el marco de una propuesta estratégica denominada Programa de Educación innovadora Qaqachaka, que tenía como objetivo consolidar el proceso de paz entre los Ayllus Laymis, Jukumanis y Qaqachakas, a través del fortalecimiento de las instituciones y organizaciones de base involucradas y de iniciativas de desarrollo que reviertan las condiciones de pobreza y marginalidad social de sus habitantes (CEDPAN:1996).

Objetivos del Proyecto UPE

El proyecto UPE y Capacitación juvenil en Qaqachaka se ejecuta desde el mes de mayo 1996, en el marco del proceso de fortalecimiento institucional para acciones de desarrollo en el Ayllu de Qaqachaka y el Programa de Educación innovadora.

Objetivo general del Proyecto:

Fomentar el desarrollo de las comunidades del Ayllu de Qaqachaka, a través de la consolidación de un soporte institu-

[3] Según los mapas de pobreza 2001 entregados por el Instituto Nacional de Estadísticas de Bolivia, la provincia de Avaroa posee un 98.4% de la población rural (19.534 hab.) en condición de pobreza.

cional que permita generar y sostener iniciativas de desarrollo local.

Objetivos específicos:

- Generar capacidades en un organismo no gubernamental local para planificar e implementar acciones en el ámbito de la innovación educativa y prestar servicios de capacitación y asistencia técnica a las comunidades del ayllu Qaqachaka y aledañas.
- Complementar la educación formal de alumnos y jóvenes egresados con la incorporación de módulos educativos orientados a entregar nuevos conocimientos y tecnologías para la producción agropecuaria local.
- Desarrollar un programa de asesoramiento técnico-pedagógico hacia los maestros de escuela para la adecuación y mejoramiento de métodos de enseñanza.

Actividades:

1) Fortalecimiento institucional (diagnóstico, talleres de capacitación y elaboración de proyectos).
2) Implementación de la Unidad de Producción Escolar (implementación y capacitación).
3) Curso de Monitores Productivos (planificación, capacitación, proyectos productivos, fondo de iniciativas productivas).
4) Asesoramiento técnico-pedagógico (autodiagnóstico, talleres, elaboración de materiales educativos, diseño curricular alternativo).

Descripción de las actividades

El proyecto realizó en cuatro años (1997-2000) acciones de apoyo a las actividades educativas, productivas y formación de líderes de la zona. Se construyó la Unidad de Producción Escolar, consistente en: 5 carpas solares, un gallinero, un vivero forestal, un estanque, conejeras y terrazas agrícolas en la escuela de Qaqachaka, lo que permitió introducir nuevas herramientas y conocimientos tecnológicos para mejorar la educación y alimentación de los niños. En este proyecto se capacitó también a jóvenes ya egresados que se encontraban trabajando en el campo, para formarlos como monitores productivos que pudieran transferir conocimientos a sus comunidades y así contribuir a mejorar la producción local. También financió pequeños proyectos productivos. Asimismo, se trabajó en un plan de capacitación de líderes para la resolución de conflictos con la participación de jóvenes y autoridades del lugar.

Para los profesores de la Escuela de Qaqachaka se llevó a cabo un Programa de Asesoramiento Pedagógico con Perspectiva Intercultural, que logró contribuir al mejoramiento del currículum escolar y motivar a los maestros a ser más innovadores, realizar una educación más adecuada a lo rural e incorporar la perspectiva intercultural-bilingüe en sus clases.

También el proyecto fortaleció a CEDPAN como organismo no gubernamental y entidad técnica de apoyo, a través de una serie de asesorías externas (CNG Corporación Norte Grande de Arica, Chile) y así mejorar sus capacidades de planificación e implementación de innovación educativa, prestación de servicios y asistencia técnica.

Resultados del proyecto

El proyecto ayudó a promover que el Núcleo Escolar Qaqachaka se convirtiera en un Centro de Capacitación Técnica, y centro productor y comercializador de vegetales y animales pequeños, lo que ha permitido mejorar la dieta alimenticia de todas las comunidades cercanas y de los niños que asisten a esta escuela, además de generar recursos económicos para el núcleo educativo y así cumplir con la diversidad de actividades planificadas anualmente. Se intenta lograr que la educación que ofrece este centro educativo sea pertinente a la zona, con respeto por los valores culturales de las familias de los estudiantes que la componen, además de promover una educación más activa y técnica que permita a los jóvenes perfeccionarse posteriormente en la universidad si así lo quisieran.

Por otro, el resultado más tangible es la consolidación del proceso de paz entre los ayllus colindantes de la zona de conflicto territorial, Qaqachakas, Laymis y Jukumanis.

Análisis de los resultados específicos a nivel local-nacional-internacional.

Mejoramiento de la gestión educativa

En relación a los profesores:

Los profesores han mejorado su perspectiva en relación con la educación en Qaqachaka. Actualmente se valora una educación más activa, más adecuada a la zona, y que ayuda a no

perder las raíces culturales de las familias y niños con los cuales trabajan.

A partir de este proyecto han logrado dar a conocer (por autodiagnósticos) su situación de vida, lo cual permitió ir mejorando sus viviendas, instalar agua potable cercana, negociar el tema del transporte con el Ministerio de Educación, etc.

Podríamos decir también que han mejorado su capacidad de gestión, ya que a partir de este proyecto pudieron lograr otras ayudas para el Núcleo Escolar de Qaqachaka, como becas y otros proyectos de desarrollo.

En relación con los alumnos en general:

Se les permite egresar del Colegio con un título de Bachiller de una Escuela Técnico-Humanística, lo que es una base para una carrera agrícola. Los que quieren pueden continuar sus estudios en la universidad. Lograron, a través de la UPE, un laboratorio de experimentación para que su educación sea más activa y comprensible.

En relación con los jóvenes:

El proyecto ha realizado una labor clave para los jóvenes líderes. Ellos han sido formados como monitores productivos y líderes en general, lo cual les ha permitido trabajar en labores técnico-agrícolas, en forma organizada. Además, son ellos los que han asumido nuevos cargos, tanto locales como Municipales y Provinciales. Por ejemplo: un ex alumno llegó a ser diputado por la provincia de Avaroa.

Los jóvenes líderes formados a través del proyecto son actualmente los que promueven la paz y el progreso del Ayllu Mayor de Qaqachaka, en una movilización conjunta tanto de los Ayllus Laymis, Jukumanis (Potosí) y Qaqachacas (Oruro).

Mayor autoestima para toda la comunidad educativa

Toda la comunidad se ha beneficiado con la valoración de su cultura, esto ha permitido mejorar la comunicación entre todos y subir la autoestima de los habitantes de Qaqachaka en general. Las autoridades se refieren a Qaqachaka como un ejemplo de comunidad que ha superado los escollos de la resignación y logrado una unidad en sus autoridades para nuevos proyectos, llamando la atención del gobierno con su coraje y personalidad de superación. Actualmente, tienen varios proyectos en gestión dirigidos a la consolidación del proceso de paz y desarrollo local con repercusión a nivel regional.

Beneficios económicos sostenibles para la escuela y sus miembros

En el aspecto económico la escuela ha resultado muy beneficiada, porque la UPE le permite obtener recursos y cada día estos van en aumento, ya que el núcleo escolar es también un centro de ventas de sus productos.

También, a partir del éxito de este proyecto, otras entidades, y entre ellas el gobierno y municipio, brindan su co-

laboración económica para la continuidad o ejecución de nuevos proyectos.

Beneficios en el aspecto de la difusión pública

La difusión masiva de la escuela y sus actividades ha permitido atraer más apoyo a otros programas de desarrollo para el sector. Y mayor valoración nacional e internacional de los Ayllus Originarios Bolivianos.

Mayor comprensión y compromiso con Qaqachaka por parte de las autoridades del gobierno en general y del gobierno municipal.

Según los testimonios recopilados la actitud de las autoridades hacia Qaqachaka era muy negativa. Consideraban que no valía la pena invertir tiempo y dinero en la zona, ya que la guerra destruía todo. Pero a través de este proyecto y otros más cambió la imagen que se tenía de este Ayllu, el cual pasó a ser un ejemplo de gestión y desarrollo. Así, se lograron convenios de colaboración, cambiar los planes municipales para apoyar otras actividades complementarias a la UPE (ej: compra de porcinos), mayor respeto por la organización originaria del Ayllu, el establecimiento de la Subalcadía Indígena, y la idea de replicar en otros Ayllus este proyecto, etc.

Movilización de recursos diversos hacia Qaqachaka

A partir del trabajo que realiza CEDPAN (entre otros, el proyecto UPE) en la zona de Qaqachaka en pos de la pacificación

de los Ayllus y la promoción de un desarrollo educativo-agrícola, se van movilizando otras fuentes de financiamiento que buscan apoyar el sector.

Por una parte, el gobierno aporta recursos para hacer un Plan Distrital de Desarrollo Indígena (PDCR), proyectándose a través de éste hacia otras formas de cooperación. Por otra parte, personas individuales (europeas y/o bolivianas) aportan ya sea con libros para la escuela o con materiales de construcción para hacer salas y mejorar la biblioteca. otras agencias y embajadas internacionales, además de la Fundación W. K. Kellogg, se comprometen a colaborar desde otros aspectos: la embajada de Japón aporta material para captación de agua potable, FUNDESO de España aporta con viveros forestales y experimentación de semillas, CODESPA de España con un proyecto de fortalecimiento institucional e implementación de micro proyectos comunales. La Ong QUINOA, de Bélgica, hace aportes anuales tanto en recursos y voluntarios para implementar pequeños proyectos comunales. PMA apoya con alimentos para intercambiar armas por herramientas y alimentos, etc. Manos Unidas dio su apoyo a procesos de formación de líderes y regularización de los límites de tierras entre ayllus colindantes.

Actualmente es una zona atractiva y pacífica para que nuevas agencias de desarrollo puedan seguir realizando sus aportes; por ejemplo: CARE (USA) posee un proyecto de mejoramiento de riego, Visión Mundial aportó con un internado para los huérfanos de la guerra , GTZ (Alemania) posee un proyecto educativo, etc.

Cambio de costumbres de alimentación y desarrollo de nuevos mercados locales

Antiguamente, en Qaqachaka y sus comunidades aledañas no se comía cotidianamente verduras; existía, desde el punto de vista nutricional, un déficit de vitaminas: sólo se alimentaban de papa, chuño, habas y muy poca carne (ya que la carne se vendía). Actualmente la gente compra verduras, huevos y gallinas en la Unidad de Producción Escolar, lo que ha transformado positivamente la forma de alimentarse de la familia.

Desde el punto de vista comercial, todos están ahorrando tiempo y dinero. En el pasado iban a comprar algo de verdura y fruta a la feria dominical de Challapata; actualmente tienen este mercado más cerca y le compran lo necesario a la UPE del Núcleo Escolar Qaqachaka, la que se ha tornado en centro productor y comercializador de sus productos.

Consolidación del proceso de paz, mejorando la calidad de vida

Uno de los resultados ejes de este proyecto ha sido buscar como meta última una paz consolidada para los ayllus colindantes entre Qaqachakas - Laymis; Qaqachakas - Jukumanis. Este logro fue el resultado de todos los beneficios de los proyectos realizados. El proceso de paz estuvo reforzado a través de encuentros, conversaciones y reuniones entre partes, los cuales fueron refrendados por un compromiso del gobierno para solucionar oficialmente el problema de los límites de tierras. La movilización de jóvenes líderes ayudó de

gran manera a la construcción del ambiente de paz con una perspectiva de vida más constructiva y menos belicosa.

Fortalecimiento del equipo de CEDPAN

La institución también se ha beneficiado técnicamente a través del proyecto y de las asesorías que se le han brindado. Además, se ha ganado la confianza de las autoridades, comuneros, jóvenes, agencias internacionales y de diversas entidades del gobierno boliviano. CEDPAN viene encarando actualmente el Programa Intersalar de Educación innovadora en un área mayor que corresponde a las provincias, Pagador y Cabrera.

Bibliografía

Vice Ministerio de Participación Popular y Fortalecimientos Municipal, CEDPAN-Municipio de Challapata. "Plan Distrital de Desarrollo Indígena": Qaqachaka 1998-2000, 75 pág. Más anexos.

Comisión de Pacificación y Linderos; "Ahora Trabajemos por la Paz" (Grupo DRU Potosí); Potosí, 1996, pp. 33.

Tícona Esteban, Rojas Gonzalo, Albó Xavier, "Votos y Wiphalas" (Campesinos y Pueblos Originarios en Democracia), Cuadernos de Investigación CIPCA, Fundación Milenio, La Paz, Bolivia, 1995, 230 pp.

Guzmán Augusto; "Historia de Bolivia", Editorial Amigos del Libro, Enciclopedia Boliviana, 8va Edición, La Paz, 1989, 548 pp.

CEDPAN, "Diagnóstico socioeconómico", La Paz, Bolivia, 1996.

CEDPAN, "Documento de una Experiencia Institucional, Challapata, Oruro, Diciembre 1996.

Instituto Nacional de Estadísticas, Censo de Vivienda y Población, Bolivia, 2001.

Lenguas y culturas en el currículo oculto

Ubaldo Gardea Carrillo - Francisco Cardenal F.
Escuela Secundaria Técnica nº 87 - Cruz Ralámuli-Municipio Gauchochi - Chihuahua - México

> *" ... Y Onorúamí comenzó a fabricar sus monos de barro. El-de-abajo, al verlo, se* dijo: *'Yo los haré más bonitos' y los elaboró de tierra canterosa, que es blanca, y más altos, pero no podía hacer que se movieran. Fue a ver cómo le hacía su hermano menor y vio que les soplaba a la altura del corazón. Regresé con sus monos, les sopló* y *comenzaron a moverse. Pero El-de-arriba les había soplado tres veces y El-de-abajo no más una, por eso los ralámuli son de alma grande, cariñosos y de risa fácil y tierna y los yolí de alma chica, propensos a la mezquindad y la avaricia".*
>
> Relato Ralámuli sobre la creación de los hombres

A principios del siglo pasado, Antoni Ferrer Guardia, un maestro de primaria, autor del libro *La escuela libre*, creyendo firmemente que la escuela debía abandonar tabúes y viejas prácticas alienantes y represivas, se desnudó en la clase para hablar sobre el cuerpo humano, parte de la temática de ciencias naturales. Para los alumnos debió ser novedoso e impactante; los padres casi lo linchan y tuvo que dejar la escuela.

¿Qué ocurriría si alguien lo hiciese hoy, un siglo después? Actualmente podemos hacer uso de videos, donde alguien, tal vez un maestro, aparece como vino al mundo. ¿Qué diferencias notamos en ver a ese mismo maestro en video o haciendo la demostración al natural ante su grupo?

Después de una clase que llamamos "Cuidado del alma", en que el tema principal de la reflexión fue acerca de la masturbación y la polución nocturna, al entrar la maestra que venía a dar la siguiente clase, un alumno le preguntó: "Maestra, ¿usted se masturba?" La maestra apenas si alcanzó a dejar sus cosas y salió a la puerta, sin poder articular palabra, a tomar el aire para que se le bajaran los colores.

¿Qué diferencia notamos entre tratar un tema en clase a tratarlo fuera de...'?

¿Qué actitudes, miedos, valores o antivalores inducimos consciente o inconscientemente en los jóvenes?

¿Debe el maestro cultivar una personalidad esquizoide, ser uno en el aula y otro fuera del aula?

¿Debe, por el contrario, buscar consciencia y congruencia en lo que hace y dice en cualquier lugar?

¿Conocemos y somos conscientes de la diferencia de actitudes ante la sexualidad, nuestro cuerpo, la enfermedad, la alegría, la convivencia, etc. en las diferentes culturas; y las sutilezas de su expresión oral?

Todo eso no forma parte de la currícula explicitada en el aula, pero la acompaña dentro y fuera de la misma y, en la práctica, puede llegar más al corazón y a la mente de los alumnos, puede impactar mucho más en su comportamiento y en su desarrollo.

Estamos siendo tal vez más cuidadosamente observa-

dos que cualquiera de los otros adultos, exceptuando los padres. ¿Es la 'maldición del maestro', aun fuera de clase, seguir enseñando?

¿Qué sucede cuando el maestro dice que es importante hablar otra de las lenguas nacionales, pero él no lo hace, o lo hace en el aula, pero no con sus hijos, en su cotidianeidad?

¿Qué sucede cuando se habla de la importancia de las celebraciones o de las danzas sagradas para la comunidad, pero cuando hay una no participa o lo hace como turista?

La educación intercultural, a diferencia de la educación indígena, de la occidental o de la indigenista, se refiere sobre todo a espacios y modos de convivencia dentro y fuera del aula, cuando coexisten dos o más culturas. Por lo tanto, no basta con diseñar textos, técnicas de desarrollo curricular y/o dinámicas de enseñanza que combinen saberes y haceres de las diferentes culturas. Estamos hablando de un proceso de enseñanza-aprendizaje-acción en el cual se diluye la dicotomía oficial maestro/alumnos.

En esta experiencia de aprender juntos, y sin quitar importancia a los modelos de desarrollo curricular expuestos, con alguno de los cuales nos identificamos, creemos necesario compartir algunas ideas y reflexiones sobre vertientes y estrategias educativas que tienen también que ver con la gestión, la resolución de conflictos, la convivencia en comunidad educativa, la congruencia, etc.

Nos referimos a los temas de:

- El uso de las lenguas dentro y fuera del aula.
- La problemática concreta de la interculturalidad en una sociedad racista.
- La factibilidad del desarrollo de una escuela libre y de una

actitud responsable que no se base en el miedo a la acumulación o pérdida de puntos y a los castigos y/o regaños de la autoridad.

- La cuestión de la democracia entendida no sólo como la posibilidad de elegir representantes y participar a través de ellos en una estructura creada, sino también como empoderamiento y posibilidad de compartir, elegir o conjugar estructuras sociales y educativas diferentes.
- ¿Cómo lograr una paz social y una paz y una alegría interior que abarquen este mundo, lleno de guerras sanas, santas y justificables?

Educación intercultural

Vertientes	Estrategias
• Educar para conocer y comprender al que es diferente. • Educar para la tolerancia y aceptación. • Educar para convivir y actuar con el diferente.	• Relación entre culturas. • Equipos de trabajo mixtos. • Uso de idiomas diferentes. • Igual valoración lingüística y de eventos. • Trabajos que precisen interdependencia. • Reflexión conjunta.

Educación para la libertad

Vertientes	Estrategias
• Educar para el respeto al derecho ajeno[1]. • Educar para la responsabili dad[2]. • Educar para la participación[3].	• Libertad de comportamiento, vestido, etc. • Reflexión sobre conceptos (cuidado del alma, formación cívica y ética). • Trabajos de equipo con enrejado. • Trato igualitario: permisos, resolución de problemas, etc.

[1] Concepto de respeto, no basado en reglas, principio de autoridad ni represión, sino en la consciencia, el amor y la propia iniciativa. No porque el otro es como yo quiero que sea, sino porque es como él quiere ser y también corresponde, respetando mi diferencia.

[2] Responsabilidad, no sólo sobre las propias acciones y sus efectos, sino también sobre las acciones emanadas del colectivo y sus efectos.

[3] En el sentido de poder actuar con el que es diferente.

Educación para la democracia

Vertientes

- Educar para ser críticos.
- Educar para ser autocríticos.
- Educar para expresar la palabra propia.
- Educar para tener iniciativa.

Estrategias

- Reuniones conjuntas para gestión compartida.
- Aceptación de cualquier alumno, en reuniones de maestros.
- Juicios.
- Reglamento interno conjunto y abierto a modificaciones.
- Conocimiento de la estructura social y sus reglas.
- Reflexión conjunta.

Educación para la paz

Vertientes

- Educar para compartir.
- Educar para pensar en colectivo.
- Educar para comprender la universalidad de nuestras acciones.
- Educar para la alegría.

Estrategias

- Aprender de la cultura Ralámuli (Ke niráa, natemáami nisa, Ka-'nílika nochasia, etc.)
- Reflexión conjunta.

Referencia a: La importancia de la lengua en la educación

Ubaldo Gardea Carrillo

La lengua es una de las herramientas para la construcción del conocimiento; por medio de ella se logra la socialización, para recopilar datos a través del diálogo, planteamiento de hipótesis ante los demás; de allí mismo la comprobación de lo aprendido, es lo que estamos haciendo en la escuela.

Enseñanza en más de una lengua: esto se realiza en la escuela donde prestamos nuestro servicio. Por lo menos hay dos lenguas maternas que son: ralamuli y el español, y la enseñanza de una tercera que es el inglés, por la cercanía a EEUU y porque muchas de las cosas las encuentras escritas en esas lenguas.

Merecemos una educación más equitativa: todo el mundo tiene ese derecho a educarse como seres humanos, ya sea en forma escolarizada o no; tendrá que haber oportunidades de la mejor manera que le convenga a cada individuo, si se hace escolarizada tendrá que tomar en cuenta el siguiente punto:

Respeto cultural en el aula: porque somos diferentes y actuamos en esa misma manera, tendrá que haber tolerancia hacia el individuo que percibe el mundo de otra manera, así se llevará más en armonía el desarrollo educativo. Conceptos que pasan a formar parte de la cultura, abarcando paulatinamente todo lo que hagas o dejes de hacer; es por ello que en esta escuela se respetan esas cuestiones.

Como trabajador de esta escuela a mí me corresponde compartirles sobre cómo desarrollamos la enseñanza en dos lenguas.

Primero: el docente tendrá que tener un buen perfil; es muy importante tener consciencia de lo que está haciendo, en dónde y con quiénes.

Segundo: debe de ser al menos bilingüe para poder trabajar con los alumnos, respetando su lengua materna dentro y fuera de clase. Esto para que el alumno sepa que no le menosprecian a él y a su lengua.

Además, el alumno tiene derecho a la equidad y oportunidad, para que se desempeñe con toda tranquilidad, sin limitación de emociones en la hora de expresarse ante los demás.

También hay una necesidad de hablar en ralámuli, español u otra porque tiene que comunicarse entre los que son ralamuli y los que no lo son.

Esto nos obliga a tener tres asignaturas de idioma en la escuela, donde se dan para todos, sea hablante de una lengua u otra, poniendo en práctica la democracia e igualdad de oportunidades.

Cuando se logra esto se le llama interculturalidad en la convivencia de culturas diferentes.

Las ventajas de enseñar en lengua materna nos da más facilidad de aprender, porque se entienden mejor los conceptos; también se dificulta menos el aprendizaje de una segunda, porque están oyéndola constantemente en el aula o fuera del aula, donde se dialoga en ambas lenguas.

Al haber comprensión existe más calidad en el propio trabajo, gracias a la adquisición de una segunda lengua,

porque hay experiencia de comparación de ambas tablas gramaticales.

Hemos seguido muy de cerca a los alumnos que ya manejan dos lenguas; a ellos se les facilita más aprender una tercera, que en el caso de nuestra escuela es el inglés.

El alumno ha desarrollado sus valores, aceptándose a sí mismo y a los demás tal como son. Seguridad al demostrarse a sí mismo quién es y la capacidad que se tiene, a través de la creación y participación en su propia lengua, de forma oral y escrita. El conocimiento de una segunda y una tercera les sirve para mejorar su práctica lingüística.

Opinión personal: esto es un trabajo que cuesta hacer a diario en la escuela, yo quisiera explicarlo mejor; algún día lo haré, cuando domine mejor el español o cuando reciba el punto de vista de ustedes.

La educación intercultural bilingüe en la reforma educativa boliviana

Lic. Pánfilo Yapu Condo
Viceministro de Educación de Bolivia

Introducción

El multilingüismo en Bolivia configura una realidad rica y compleja debido al número de lenguas, por las cosmovisiones particulares que éstas representan, por los tipos de contacto entre ellas, por las características de desarrollo que cada una ha tenido según los grados de uso, conocimiento y valoración que de ellas tienen los hablantes. Actualmente en el país coexisten más de treinta pueblos o naciones originarias. Las lenguas de estos pueblos se usan en diversos ámbitos, aunque éstos son restringidos, en mayor o menor grado, debido a la relación asimétrica entre ellas y el castellano, que aún es la lengua dominante en el país por diversos factores económicos, históricos y políticos. Ante esta realidad sociolingüística y sociocultural, la educación boliviana se propone responder a las necesidades educativas de todos estos pueblos.

1. Bases y fundamentos de la EIB

En Bolivia se han tomado algunos aspectos importantes como los fundamentos que sustentan la aplicación de una edu-

cación pertinente que responda a las necesidades de los niños de contextos multiculturales y plurilingües; por lo tanto estos aspectos fueron organizados en cuatro grupos: los fundamentos culturales, lingüísticos, pedagógicos y psicológicos, en cuyo marco se aplica la educación intercultural bilingüe.

1.1 Fundamentos culturales

La diversa realidad cultural y lingüística que caracteriza a Bolivia requiere que la educación sea capaz de atender a este desafío entendiendo la cultura cotidiana como el punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos, estrategias, valoraciones, actitudes, formas de convivencia en la comunidad educativa y en la sociedad en general. Por ello, el niño tiene que conectar los conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación. En éste no sólo se valora lo propio, sino que se sistematiza y utiliza propositivamente la cultura propia para aprender acerca de otras culturas del entorno o lejanas en tiempo y espacio, apropiándose de aquellos elementos que considere necesarios para el mejoramiento de la calidad de vida del pueblo al que pertenece.

El niño reafirma su identidad además de reconocer, en otros, diferentes formas de ver el mundo y de encarar problemas de diversa índole. Un abordaje cultural en la educación permite al educando sistematizar lógicas, conceptos, criterios de clasificación, de valoración ética y estética, de organización. Así, se generan lógicas de discusión y complementariedad, antes que de oposición, que permiten construir la interculturalidad.

Desde el punto de vista cultural, la lengua materna desempeña un papel importante para formar y estabilizar la identidad individual del niño y formar su personalidad. Esta lengua es importante porque es portadora de los conocimientos sociales y culturales del grupo sociocultural al que pertenece el niño. En tanto que la segunda lengua es portadora de los conocimientos de otras culturas y otros grupos culturales con los que se relaciona.

1.2 Fundamentos lingüísticos

La relación estrecha que existe entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento exige, para que los aprendizajes sean significativos, se utilice la lengua que mejor conoce y más utiliza el alumno. En contextos multilingües este aprendizaje significativo sólo se alcanza cuando se reconocen las particularidades lingüísticas de los alumnos y de la sociedad de la cual forman parte, por ende, se utilizan sus lenguas como vehículos de educación.

Dado el multilingüismo mencionado, esto requiere, además, de la apropiación efectiva y eficiente de una segunda lengua para que ésta pueda llegar también a ser utilizada, junto con la primera, como vehículo de educación y construcción de conocimientos y no sólo de comunicación. En Bolivia esto significa, por lo general, el desarrollo y uso de una lengua originaria y el aprendizaje del castellano como segunda lengua, para hacer posible una educación bilingüe que permita a los alumnos desarrollar su formación sin enfrentar los obstáculos de una educación monolingüe, en un lengua que no manejan y que generalmente produce altos niveles de fracaso escolar.

1.3 Fundamentos pedagógicos

Las nuevas teorías educativas, el reconocimiento de la importancia de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad, el inmenso volumen de información que circula en el mundo y las diferentes necesidades de aprendizaje que expresan distintos grupos al interior de cada sociedad, requieren que el proceso de aprendizaje se dirija a lograr la comprensión y uso de la información para resolver problemas en el mundo real.

En las escuelas se debe trabajar en torno a problemas del mundo, reflexionar críticamente sobre las realidades diversas que existen y relacionar la información que las disciplinas proporcionan para así expandir las posibilidades de desarrollo cultural de los estudiantes.

El punto de partida, en este marco, es concebir el aprendizaje como un desempeño activo y autónomo que los individuos realizan en sus ámbitos sociolingüísticos y culturales. El significado que tiene la realidad es construido a través de las experiencias de los sujetos en contacto con otros, mediados por el lenguaje y basados en sus conocimientos previos. La experiencia es un fundamento esencial para el aprendizaje. En tales condiciones, el proceso de aprendizaje debe configurarse en torno a experiencias auténticas de los alumnos y por tanto estar contextualizado.

Es necesario desarrollar competencias en los alumnos para que éstos construyan conocimientos, establezcan relaciones cooperativas y usen sus conocimientos en forma apropiada a las situaciones de aprendizaje en las que participen. En este contexto, es fundamental asumir como punto de par-

tida la influencia de la cultura en la construcción de los conocimientos previos, la configuración de la identidad personal, las estructuras cognitivas de los educandos y la particularidad de cada etapa de desarrollo. En este sentido, la educación intercultural y bilingüe es coherente con una propuesta pedagógica dirigida a formar alumnos pensantes, reflexivos, críticos y con competencias para desempeñarse en un mundo diverso.

1.4 Fundamentos psicológicos

Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna de los niños es el mejor medio para la enseñanza y el aprendizaje, debido a que garantiza la posibilidad de la expresión y la comprensión; además, permite que los niños alcancen procesos de reflexión abstractos que no pueden alcanzar en una lengua que no dominan.

Cuando los alumnos viven en un contexto multilingüe, como es Bolivia, donde el castellano es la lengua que permite la comunicación e interacción entre diferentes culturas, entonces los niños también deben aprender esa lengua. En este proceso de aprendizaje se considera que los niños que tienen una lengua originaria como materna, deben aprender el castellano con metodología de segunda lengua, para asegurar que la apropiación de la misma se realice en condiciones favorables, para lo cual es importante tener en cuenta algunos aportes teóricos. En cuanto al aprendizaje de la segunda lengua específicamente, los estudios realizados por Cummins, por ejemplo, demuestran que las estructuras de la L1 y L2 no están separadas en compartimentos individuales, sino que el niño bi-

lingüe –o el que se hace bilingüe– tiene una 'estructura subyacente común', es decir, aspectos que son compartidos tanto por la L1 como por la L2, claro que, a la vez, tienen elementos o aspectos (superficiales) que los diferencian a ambos.

Los fundamentos teóricos descritos hasta aquí fueron adoptados por los movimientos sociales de diferentes organizaciones de base: la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCBC), la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), la Comisión Episcopal de Educación (CEE), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), el centro Teko Guaraní, y fueron asumidos por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) que plasmó estas demandas en la Ley 1565 de Reforma Educativa, en la cual se adopta la educación intercultural como eje de la misma, incorporando la modalidad bilingüe como parte de la propuesta de transformación pedagógica.

Otro antecedente que cabe mencionar es que en enero de 1992 en reconocimiento a los postulados citados, a las propuestas de las diferentes organizaciones y a las experiencias positivas desarrolladas en EIB por diferentes instituciones como el PEIB, el Supremo Gobierno, mediante D. S Nº 23036, oficializó la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo boliviano.

2. Bases legales de la educación intercultural

Como respuesta a la diversa realidad sociocultural y lingüística de Bolivia se establece la interculturalidad como eje de la Reforma Educativa; así, se reconocen las diferentes formas

de ver y concebir el mundo y las necesidades de los diversos grupos culturales que no han sido valorados sino excluidos y discriminados históricamente por el sistema educativo.

La interculturalidad se fundamenta legalmente en el Artículo 1º inciso 5, de la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada el 7 de julio de 1994. En ésta se establece que para la estructuración del sistema educativo nacional, en función de los intereses del país, la educación boliviana tiene como una de sus bases fundamentales la educación *"intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres".*

En el Artículo 2º, acerca de los fines de la educación boliviana, en el inciso 4, se proclama que el fortalecimiento de la identidad nacional asume también la "enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional del país".

En el Artículo 3º del Capítulo I que trata acerca de los objetivos del Sistema Educativo, en el inciso 5, se dice: *"Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna".*

El Capítulo IV que trata acerca de la Estructura de Organización Curricular, en el Artículo 8º inciso 5, establece que los objetivos y políticas de la estructura de Organización Curricular contarán con mecanismos para la participación de diversos actores *"en la generación, gestión y evaluación del desarrollo curricular con enfoque comunitario, intercultural, de género e interdisciplinario ".*

Como se puede advertir en las citas mencionadas, el concepto de *interculturalidad* está asociado a tres aspectos:

- la conciencia de la existencia de una realidad multicultural y el requerimiento de reivindicar y revalorizar lo propio;
- la necesidad de extender los beneficios educativos en términos de equidad social y,
- la utopía de lograr desarrollar una sociedad más democrática mediante la promoción de los mecanismos de participación social en todos los niveles del sistema educativo.

En este marco, el Decreto Supremo Reglamentario 23950 de Organización Curricular, promulgado el 1 de febrero de 1995, a lo largo de sus artículos e incisos, aborda la interculturalidad como parte del currículum bajo cuatro dimensiones:

- como recurso y ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social de los educandos;
- como competencia para el desarrollo humano en términos de solidaridad y equidad étnica, cultural y lingüística;
- como conocimiento y comprensión de la realidad multicultural y plurilingüe del país, y
- como tema asociado a la enseñanza bilingüe.

En el *Diseño Curricular para el Nivel de Educación Primaria*, el concepto de interculturalidad tiene mayores alcances. En ese sentido destaca:

> *"La propuesta de realizar una educación intercultural exige un diseño curricular que reconozca y valore la diversidad social, cultural y lingüística de nuestro país. La interculturalidad como eje de la Reforma Edu -*

cativa tiene el propósito de generar en la educación ,boliviana un espacio que promueva relaciones socia - les en las que sea posible:

- Establecer una convivencia social respetuosa entre las personas y grupos con características culturales diferentes.
- Escuchar y conversar con flexibilidad y amplitud en el diálogo entre personas y grupos diversos.
- Reconocer los conocimientos y valores propios de cada región o grupo como legítimos.
- Reconocer que el mundo no es homogéneo y que cada individuo y grupo contribuye a la diversidad de la realidad.
- Favorecer las relaciones de valoración, respeto, comprensión y enriquecimiento mutuo entre diferentes personas y grupos.
- Aceptar la existencia de algunos conflictos entre diferentes grupos culturales con tolerancia y respeto.
- Proyectar la diversidad como un factor de enriquecimiento de la calidad educativa, que surge a través de la posibilidad de intercambiar y aprender de los otros.
- Generar un compromiso social desde los diversos grupos sociales, culturales y étnicos dirigido a la construcción de una sociedad justa, equitativa y abierta.

Además, se propone el replanteamiento de las relaciones existentes en el ámbito educativo poniendo en práctica una pedagogía que valore y legitime los saberes de los diversos grupos que componen la sociedad boliviana priorizando a aquellos tradicionalmente marginados.

La Reforma Educativa plantea la interculturalidad como un recurso capaz de hacer evidentes y reforzar los saberes previos de los diferentes sujetos que entran a la escuela. Esto quiere decir que da cuenta de las disposiciones cognitivas de los sujetos reconociendo que es gracias a estos saberes que sus comportamientos son legítimos. Por ello, desarrollar la interculturalidad en la escuela significa trabajar, comprender y hacer explícito este bagaje de conocimientos. Su análisis, complementación y revisión continua forman parte del proceso educativo.

Por eso, la Reforma Educativa postula una **educación intercultural para todos,** de cara a una articulación más equitativa y democrática entre todos los pueblos que vivimos en Bolivia. Dicha articulación se dará en el marco del reconocimiento, la valoración y aceptación positiva de la diversidad cultural, de respeto a las diferentes culturas, a las lenguas, a las maneras de pensar y actuar. Y se construirá necesariamente en la valoración, legitimación y aprovechamiento de los conocimientos, saberes y experiencias de todos los grupos culturales, asumiendo que existirá el conflicto al interior y exterior de los grupos sociales, lo cual no excluye la posibilidad de lograr acuerdos para una mejor convivencia.

La educación intercultural también se debe llevar más allá de lo local y de las fronteras regionales y nacionales. Con base en las propias raíces culturales, se propicia la apropiación crítica de elementos y productos culturales diversos que son patrimonio de diferentes grupos culturales de cara a contribuir desde la educación al mejoramiento de las condiciones de vida de todos los bolivianos a nivel educativo, social y económico.

Lo deseable, desde el punto de vista de la intercultura-

lidad en la educación, es generar el intercambio recíproco de saberes, conocimientos, técnicas, artes, lenguas, etc., sin discriminación alguna, traducido en la igualdad de oportunidades y posibilidades para todos y que, a través de la educación, se desarrolle una sociedad más democrática.

Lo que se propone con la educación intercultural es el desarrollo de actitudes diferentes frente a la diversidad y a la heterogeneidad, que no pasa sólo por el reconocimiento del otro, sino por la aceptación y el respeto a la diferencia con el propósito de ir superando los conflictos permanentes que surgen a partir de la interacción y convivencia de grupos culturales diferentes.

Asimismo, se propone superar la tradición histórica de las relaciones de exclusión, desigualdad, opresión y asimetría que se acentuaron desde la colonia, que se consolidó en la república y aún tiene vigencia a nivel social, cultural, lingüístico, político, religioso y sobre todo económico.

3. La educación bilingüe

En respuesta al principio de atención a la diversidad sociolingüística de Bolivia, y bajo un enfoque intercultural, la Reforma Educativa establece la utilización de dos modalidades de uso de lengua en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: la modalidad monolingüe y la bilingüe (Art. 9, Ley 1565).

En la modalidad monolingüe los niños castellano-hablantes desarrollan su escolaridad en esa lengua, y a partir de ella desarrollan competencias y trabajan contenidos que responden a su contexto y a otras culturas del país y del mundo. Esta modalidad no excluye la posibilidad de que los

niños aprendan una lengua originaria, preferentemente la de mayor uso en la región, para lograr competencias comunicativas básicas.

En la modalidad bilingüe los niños hablantes de lenguas originarias aprenden y desarrollan sus aprendizajes a lo largo de su escolaridad en dos lenguas: su lengua materna y el castellano como segunda lengua. A través de estas lenguas se promueve que los niños aprendan y valoren características de su propia cultura y de otras. Esta innovación es una de las más importantes de la Reforma Educativa ya que abre las puertas a las lenguas y poblaciones mayoritarias del país, históricamente desvalorizadas y discriminadas por la postura castellanizante y homogeneizante que tuvo la educación boliviana durante décadas.

Dentro de la modalidad bilingüe se opta por el modelo de desarrollo y mantenimiento que promueve el uso permanente tanto de la lengua materna de los alumnos como del castellano como segunda lengua desde el inicio de su escolaridad. Este modelo de educación tiene como meta que los niños, al conocer y desarrollar paralelamente dos lenguas, se desempeñen exitosamente en ambas al culminar su formación en el nivel primario.

La modalidad de educación bilingüe en el primer ciclo del nivel primario se inicia con el desarrollo de la lectura y la escritura en la lengua materna de los niños y la comunicación oral en castellano como segunda lengua.

Una vez que los niños avanzan en el desarrollo del lenguaje escrito en su primera lengua y participan en situaciones de comunicación oral con cierta espontaneidad en la segunda lengua, se desarrolla el lenguaje escrito en esta lengua.

En el segundo ciclo se continúa trabajando el desarrollo del lenguaje oral y escrito en lengua originaria como en castellano como segunda lengua en todas las áreas curriculares. El área de lenguaje en lenguas originarias cuenta con módulos escritos totalmente en estas lenguas. Asimismo, para el castellano como segunda lengua se cuenta con un paquete de materiales escritos en esta lengua. En las otras áreas curriculares, los materiales son bilingües, con un porcentaje que va desde el 25 % en castellano y 75 % en lengua originaria, al inicio del ciclo, hasta alcanzar un 50% en cada lengua al finalizar el segundo ciclo.

En el tercer ciclo se continúa trabajando con materiales bilingües y el porcentaje dedicado a cada una de las lenguas continúa de manera equitativa.

En el área de lenguaje, tanto la enseñanza de la primera como de la segunda lengua responden al enfoque comunicativo y textual. Este enfoque prioriza un aprendizaje en función de situaciones significativas que favorecen la comunicación con sentido por medio del uso de textos escritos u orales de uso social.

Para tener en el futuro una **sociedad intercultural** es bueno tener presente que el desarrollo de la educación bilingüe no es sinónimo de educación intercultural, ya que las personas pueden ser bilingües o desarrollar en el aula una educación bilingüe pero no ser interculturales. La interculturalidad tiene que ver, más que con el uso de dos lenguas en el aula, con las relaciones entre personas, con las actitudes positivas y de respeto, las cuales se deben desarrollar en el aula con los niños, en la escuela entre docentes, en la comunidad con los padres de familia y en el país con toda la población boliviana.

Optar por una educación intercultural para todos hizo que la Reforma Educativa diese un salto cualitativo en la educación; esto significa trascender a toda la población boliviana en un mundo globalizado más interdependiente y más comunicado. Por tanto, en Bolivia la educación tiene que ser intercultural y bilingüe, comenzando por todos aquellos bolivianos que llegan a la edad escolar teniendo como lengua materna o como idioma de uso predominante un idioma originario.

4. Desarrollo de la educación intercultural bilingüe

A partir de la implementación de la Reforma Educativa la interculturalidad y la enseñanza bilingüe se concretan a través de procesos de formación y capacitación de docentes con diferentes características, la elaboración de materiales educativos para niños y docentes y las actividades propuestas en estos materiales, la práctica pedagógica de aula y el relacionamiento con las organizaciones indígenas o populares en el marco de la Ley de Participación Popular.

4.1 En el campo pedagógico en general

- Algunos maestros han mejorado su relación con los alumnos al promover la recuperación de su voz y expresión en su lengua materna sobre lo que piensan y sienten sin temor a ser criticados o discriminados.
- Otros se interesan por conocer mucho más sobre la cultura de los niños con los que trabajan, por hablar su lengua materna para comunicarse con ellos y sus padres.

- Muchos maestros están aprendiendo y/o desarrollando la lengua materna de los niños, teniendo como profesores a sus propios alumnos. Esta actitud muestra que el profesor no es el único que sabe y enseña, que también los niños saben y pueden enseñar. Estos ejemplos son indicadores no sólo de que se están modificando las relaciones, sino de las actitudes de muchos actores educativos.
- Muchos maestros están comenzando a valorar y reconocer que los saberes y conocimientos desarrollados por los pueblos originarios son tan válidos como los saberes "universales", y son trabajados y sistematizados en el aula con el mismo interés con que son abordados los otros. Por ejemplo, propician espacios para que los padres de familia y expertos de la comunidad enseñen a los niños y las niñas lo que saben sobre la medicina natural, la tecnología agrícola, la técnica del tejido en telar, la forma de leer los indicadores naturales, la literatura oral, etc., a partir de las actividades que se proponen en los módulos de aprendizaje.

4.2 En el campo de la formación y capacitación docente

- En los Institutos Normales Superiores se están formando docentes en el enfoque intercultural y en la modalidad bilingüe con el nuevo Diseño Curricular Base.
- En este mismo ámbito contamos con el apoyo de la cooperación internacional, la cual centra su atención técnica para diversificar la formación y fortalecer el nivel pedagógico y administrativo de los INS.

- A través del Proyecto Amazónico se está apoyando la formación de recursos humanos destinados al fortalecimiento de la EIB, especialmente en los pueblos indígenas del oriente y amazonía.
- Hay instalados y en funcionamiento centros de formación de bachilleres pedagógicos con características particulares y pertinentes a los grupos socioculturales de donde provienen los estudiantes.

4.3 En el campo de la elaboración de materiales

4.3.1 Materiales para el desarrollo de la lengua originaria

- 16 módulos de aprendizaje para el primer ciclo del nivel primario (8 de Lenguaje y Comunicación y 8 de Matemática) en las tres lenguas maternas originarias mayoritarias del país: aimara, guaraní y quechua.
- 15 módulos de aprendizaje para el segundo ciclo del nivel primario, elaborados por autores nacionales. (5 módulos de Lenguaje y Comunicación, 5 de Matemática y 5 de Ciencias de la Vida). Los módulos del área de Lenguaje y Comunicación son monolingües en la lengua originaria (aimara, quechua y guaraní) y los módulos de las áreas de Matemática y Ciencias de la Vida son bilingües (castellano-lengua originaria). De éstos se han elaborado 6 y los 9 restantes están en proceso de licitación.
- Guías didácticas para la enseñanza de la lectura y escritu-

ra en la lengua materna, sea ésta el castellano o una lengua originaria.

- Documento de normalización de las lenguas guaraní, quechua y aimara. En estos documentos se presentan las normas ortográficas para la producción escrita de las mencionadas lenguas, escritas en las mismas lenguas.
- Guías autoinstructivas en lengua aimara, guaraní y quechua para los docentes que hablan una de estas lenguas y que están alfabetizados en castellano, para que aprendan a leer y escribir la lengua originaria que hablan.
- Bibliotecas de aula con textos monolingües escritos en lenguas aimara, guaraní y quechua con el propósito de proporcionar a los niños diversos tipos de textos escritos en estas lenguas originarias, así como textos bilingües (castellano y lenguas originarias).
- 150 títulos en castellano, guaraní, quechua y aimara en proceso de edición. Asimismo, se están editando versiones bilingües en castellano y una lengua originaria.

4.3.2 Materiales para el desarrollo del castellano como segunda lengua

- Una guía didáctica de segundas lenguas para el primer ciclo de nivel primario, que incluye orientaciones pedagógicas específicas para la L2.
- Un juego de 40 láminas con su respectiva guía que introduce orientaciones didácticas para trabajar la comunicación oral a partir de las láminas con alumnos que tengan diferentes niveles de bilingüismo.

- 6 librotes que facilitan el desarrollo de la lectura y escritura en la L2.
- 4 casetes con canciones, cuentos, poemas, juegos de palabras, dramatizaciones, programas radiales, etc.
- Una Antología Literaria que incluye una selección de chistes, cuentos, adivinanzas, retahílas, colmos, poemas, etc.
- Módulos de aprendizaje de] castellano como L1.
- Los libros de la biblioteca de aula: que incluye cuentos, historietas, enciclopedias, diccionarios, novelas cortas, etc. en castellano.

4.4 En el campo de la participación popular

- Algunas autoridades educativas están creando las condiciones y espacios para la participación de los padres de familia en la toma de decisiones de carácter educativo, permitiendo que éstos ingresen no sólo a la escuela sino al aula para ver el proceso de aprendizaje de sus hijos, preguntar lo que no entienden y sugerir lo que consideran que deben hacer o aprender de ellos.
- Como parte de la estructura de participación popular, prevista en la Ley 1565, se han conformado cuatro consejos educativos de pueblos originarios, los mismos que se han convertido en un motor impulsor de la educación intercultural y bilingüe.
- Actualmente en Bolivia se está presentando una nueva estrategia educativa que pretende fortalecer y consolidar el tema de la educación intercultural bilingüe en el nivel

primario, pero al mismo tiempo ampliar acciones a los niveles inicial, secundario, alternativo y superior.

Al respecto, la interculturalidad y la educación bilingüe no sólo pasan por la decisión política y la propuesta de la Reforma Educativa asumida por el Estado boliviano, sino también por la comprensión y aceptación de la población boliviana, que durante siglos ha vivido de espaldas a esta realidad y que ahora tiene el espacio y el momento para cambiarla.

5. Desafíos de la Reforma Educativa en el campo de la EIB

Para contar con una educación intercultural y bilingüe en el país es necesario fortalecer y desarrollar una serie de acciones, tanto pedagógicas como de carácter administrativo, tanto en las escuelas como en otros ámbitos. En tal sentido, los desafíos en un futuro próximo son:

5.1 Formación y capacitación docente

- Operativizar la noción de interculturalidad, a través de recomendaciones y sugerencias prácticas para el trabajo en aula.
- Lograr que los docentes modifiquen sus relaciones sociales en el aula y sus actitudes de discriminación, y contribuyan a autoafirmar la identidad cultural de los niños y las niñas y de los padres de familia en espacios e instancias de diálogo intercultural.

- Profundizar la modalidad bilingüe y el enfoque intercultural en la formación docente.
- Fortalecer el trabajo de la interculturalidad en el aula en las escuelas de modalidad monolingüe y bilingüe, desde el nivel inicial. A su vez, definir lineamientos que orienten su práctica en la sociedad en general.
- Capacitar a los docentes en ejercicio en la modalidad de atención de aulas multigrado con el componente de EIB y elaborar documentos y materiales de apoyo para su atención.
- Continuar con la formación de recursos humanos indígenas en la modalidad bilingüe y monolingüe, tanto en los INS como en el Bachillerato Humanístico-Pedagógico, a través de incentivos y otorgando becas a estudiantes indígenas de tierras altas y bajas de Bolivia.
- Capacitar a directores de núcleo, directores distritales, técnicos departamentales, distritales y técnicos nacionales en el tema de EIB y gestión educativa intercultural.
- Promover la enseñanza de lenguas originarias, como segunda lengua, a niños monolingües castellano hablantes, iniciando esta tarea con la elaboración de materiales en lengua originaria para su enseñanza como L2 y capacitando a los docentes en el manejo de una lengua originaria.
- Contar con una política de capacitación permanente de los docentes en ejercicio, en educación bilingüe y en el uso oral y escrito de las lenguas originaras.
- Capacitar en lectura y producción de textos en lenguas originarias a las juntas escolares, juntas de núcleo y distrito.

5.2 Producción de materiales

- Continuar promoviendo la producción de textos escritos en lenguas originarias a través de concursos literarios, donde participe la comunidad en general, desde niños a abuelos.
- Fortalecer e incentivar en los estudiantes de los INS-EIB la producción de tesis, proyectos de aula y monografías en lengua originaria y su defensa en la misma.
- Apoyar y fortalecer las experiencias de producción de variados tipos de textos del Programa de Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias y del Proyecto Amazónico EIB, con la participación de la comunidad y promoviendo la equidad de género.
- incrementar las bibliotecas de aula y centros de recursos pedagógicos con textos escritos en lenguas originarias, particularmente sobre temas que aún no han sido abordados en estos idiomas, por ejemplo: los temas de salud y sexualidad, cuidado del medio ambiente, textos sobre desarrollo tecnológico, etc.
- Realizar nuevas investigaciones sobre los saberes culturales y los conocimientos de los diferentes pueblos originarios particularmente sobre: la religiosidad, la matemática y otras áreas, de manera que sirvan de insumos para la elaboración de los materiales destinados a los diferentes niveles educativos.
- Trabajar la historia y los conocimientos de los pueblos originarios en los diferentes materiales que la reforma educativa produce.

5.3 En el campo institucional

- Concretar los convenios binacionales firmados entre Perú - Bolivia y Paraguay - Bolivia concernientes al tema de EIB en los diferentes puntos propuestos; con estos países se comparten características lingüísticas y culturales comunes.
- Generar mayor intercambio con Ministerios de Educación de otros países como Argentina, Brasil, Guatemala, México, etc., donde se desarrollan experiencias similares.
- Coadyuvar en la implementación de políticas lingüísticas para el uso de las lenguas originarias en ámbitos escolares, públicos y privados.
- Consolidar experiencias piloto de EIB en áreas urbanas y generalizarlas en la medida en que se pueda a todo el sistema nacional, tal como establece la Ley.
- Profundizar la relación con los CEPOS - MINEDU y ampliar esta relación con las confederaciones de maestros rurales, urbanos e instituciones afines al campo educativo y que estén tratando el tema de la EIB.

5.4 Difusión de la EIB

- Implementar una campaña de difusión sobre experiencias de EIB para demostrar los beneficios de la misma.
- informar en forma permanente sobre el desarrollo de la educación bilingüe y la educación intercultural en castellano y las lenguas originarias a través de medios de comunicación oral, escrita y visual.

- Difundir la información que surja del sistema de seguimiento en aula y los INS.
- Crear un centro de documentación nacional sobre culturas originarias, interculturalidad y bilingüismo.
- Difundir los resultados de los proyectos educativos de núcleo (PEN), proyecto indígena (PEI), PROME y otros que inciden en la calidad educativa.
- Producir material de difusión y sensibilización muy accesible a las comunidades, las organizaciones rurales y otros sobre cómo pueden apoyar a la EIB desde la casa y las mismas organizaciones.

5.5 En el ámbito administrativo

- Organizar equipos multidisciplinarios en los departamentos y distritos para el desarrollo de la EIB y conformar equipos técnicos bilingües en cada distrito de los pueblos originarios.
- Actualizar la información estadística de unidades educativas bilingües del SIE para la correcta asignación de estímulos, distribución de materiales y otros.
- Continuar otorgando incentivos a maestros que trabajan con la modalidad bilingüe previa definición de criterios de seguimiento.
- Contratar consultores y asistentes técnicos de la Unidad de Desarrollo Docente con manejo de alguna lengua originaria, dependiendo de la zona de acción.
- Hacer que las escuelas de las ciudades y pueblos reciban a niños y niñas que llegan de escuelas bilingües de las co-

munidades sin necesidad de someterlos a exámenes que sólo apuntan a evaluar los contenidos que han “aprendido en sus escuelas”, pero no a reconocer y valorar los conocimientos propios de su medio y su cultura, o se restringen a evaluar el dominio del castellano como si fuese su primera lengua, pero no a reconocer la competencia lingüística que tienen en su lengua materna.

- Definir criterios de asignación de docentes y cargos administrativos o técnicos coherentes con la realidad sociolingüística y sociocultural de las regiones. Además, asegurando su permanencia mínimamente durante tres años o mientras complete la atención de los niños en un ciclo íntegro.

5.6 A nivel de participación social

- Mantener una relación positiva, creativa, respetuosa con las organizaciones de los pueblos originarios para avanzar en el desarrollo de la educación bilingüe y la educación intercultural.
- Hay algunas autoridades educativas que aún no comprenden el desafío que implica el desarrollo de la interculturalidad, no modifican sus relaciones asimétricas con los padres de familia, ni tampoco con las juntas escolares, de núcleo o distritales.
- Establecer nexos y coordinación del trabajo en aula con los padres de familia, debido a que muchos todavía no comprenden la importancia de su intervención en la educación de sus hijos.

Para concluir, considero que es fundamental continuar con la discusión de este tema y seguir aportando al desarrollo del mismo. Espero que las ideas expuestas aporten a las discusiones que se van a generar en este Seminario tan importante y se constituyan en un mensaje intercultural para nuestros países, es decir, que se pueda discutir, disentir, contradecir y al final negociar para construir una educación que apunte a la calidad y equidad con pertinencia cultural.

Bibliografía de referencia

Albo, Xavier. 1999. Iguales aunque diferentes. La Paz, Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

- 1998. Interculturalidad, ¿qué es eso? En Cuarto Intermedio Nº 46, Cochabamba.

Amodio, Emanuele. 1993. Cultura 1. La Paz, UNICEF.

Baker, Colin. 1993. Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid, Cátedra.

Bolivia. 1994. Ley 1565 de Reforma Educativa. La Paz.

Bolivia. 1995, Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa. Gaceta Oficial de Bolivia. La Paz.

Cummins,)¡m. 1981. The role of primary language development in promoting educational SUCCES for language minority students. En: California State Departament of Education (Ed.). "Schooling and language minority students. A Theoretical Frarnework". Los Angeles: California State Departament of Education. Traducción de Inés Pozzy-Escot.

Krashen, S.D. 1985. The Input Hypothesis. New York: Longman.

López, Luis Enrique. 1995. Sigue el debate sobre educación bilingüe. En Cuarto Intermedio Nº 36, Cochabamba.

PNUD, UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. 1990. Declaración mundial sobre educación para todos. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien.

Secretaría Nacional de Educación, UNST-P. 1995. Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa. Versión Preliminar completa. Publicado mediante la prensa nacional. La Paz.

Zúñiga C, Madeleine. 1993. Educación bilingüe 3. La Paz, UNICEF

Experiencia de enseñanza-aprendizaje bilingüe e intercultural en la zona rural de Furcy, Haití

David Duwyn
Agencia Universitaria de la Francofonía

- **La situación sociolingüística de Haití**
- **La enseñanza del francés y del creole en Furcy**
- **Las acciones de investigación promovidas por la agencia universitaria de la francofonía en Haití**

Introducción

La comunidad de aprendizaje de Furcy se encuentra en un país muy especial del Caribe: en Haití, el más pobre de América. Se vive un mosaico de redes de valores superpuestos (religiosos, políticos, sociales y lingüísticos). Los haitianos, pueblo nuevo, de 200 años de existencia, nacieron de la importación de poblaciones africanas, las cuales a través de más de 250 años de esclavitud violenta, fueron totalmente deculturizadas. El fenómeno del "marronage", resultado de la historia colonial y nacional, es una práctica común de escape de sus responsabilidades que afecta a toda la estructura jerárquica de las instituciones y resulta un disfuncionamiento de la comunicación y una indeterminación semiótica.

Realidad que todo proyecto debe tomar en consideración. Para funcionar en sociedad, todos debemos estar de acuerdo sobre los símbolos culturales que componen nuestra identidad. La búsqueda de la identidad se cristaliza en el uso de dos idiomas, el francés y la consecución del creole.

¿Qué valores vehiculan estos idiomas: una cultura nacional o francófona? Qué saber, saber hacer y saber estar deben transmitir estos idiomas? ¿Cómo repartir el papel de cada idioma?

Primero hablaremos de la situación sociolingüística y socioeducativa de Haití. En una segunda parte analizaremos la experiencia de la "Comunidad de aprendizaje de Furcy", desarollado en conjunto con la Universidad Quisqueya, Fundación W. K. Kellogg y la Agencia Universitaria de la Francofonía; finalmente, presentaremos las acciones de la Agencia Universitaria de la Francofonía en el área de la educación bilingüe e intercultural.

1. Situación sociolingüística y socioeclucativa

Para comprender la problemática particular de la enseñanza bilingüe e intercultural en Furcy tenemos que conocer la situación sociolingüística y socioeducativa del país. Haití es muy diferente al resto de los países de América Latina, por su pasado histórico con los franceses, su posición insular, sus idiomas y poblaciones.

Alfabetización y creole

Hay un 55% de analfabetismo, a lo cual debemos agregar el

fenómeno de los semianalfabetos. La alfabetización se realiza en creole, idioma nuevo que no tiene tradición de escritura. No se encuentra tan fácilmente un libro en creole, salvo de los textos religiosos. Además, aun en los manuales escolares falta estandarización. El creole nació a partir del intercambio lingüístico entre los esclavos de varios tribus africanas y sus amos franceses. Este idioma es el idioma vernáculo de toda la población.

En 1979 el creole fue oficialmente introducido como idioma-objeto en el programa de educación nacional. En 1982, con la reforma Bernard, se transforma en idioma-herramienta (se enseñan todas los sujetos académicos en este idioma) en los dos primeros ciclos de la enseñanza fundamental (es decir para la primaria). Esta reforma fue muy mal interpretada por las familias y maestros por fallas de comunicación e información. 20 años después, todos reconocen que el creole es una necesidad para el desarrollo lingüístico y cultural del pueblo haitiano. En 1986 el creole se vuelve idioma co-oficial y co-nacional con el francés. Hoy, aun si el creole necesita estandarización, es un idioma aceptado y hablado por todos los haitianos. No obstante, ciertos prejuicios todavía acompañan al creole: el más importante, la idea de que el creole no puede desarrollar un discurso científico y no permite la promoción social.

Francés y bilingüismo

Para responder a las exigencias de la escolarización universal había que incrementar el número de escuelas y maestros. Con tan mala suerte que se hizo en detrimento de la calidad de la enseñanza y las infraestructuras escolares. El francés, idioma de las elites y de ascenso social, se quedó en una en-

señanza estereotipada en un modelo del siglo XVIII. Hoy, los dos idiomas sufren el bajo nivel académico y profesional de los maestros, y muchas personas mezclan los dos idiomas (en la radio, la televisión, la escuela). Hablando del iletrismo, Yves Déjean decía que Haití contaba solamente 20% de bilingües (5% de "verdaderos" -que separan los dos sistemas- y 15% de "mesolectales", es decir, hablantes de un creole afrancesado o un francés creolisado).

La enseñanza de los idiomas en la escuela y su utilización formal se ve afectada por el problema de carencia de supervisión y dirección del sistema educativo. inicialmente, el sistema de educación bilingüe escogido fue un sistema de bilingüismo transicional: los dos primeros años se hacen en creole solamente, los cuatros siguientes en creole y francés, los tres siguientes en francés; la secundaria y universidades en francés. Sin embargo, ahora el creole es más y más utilizado en los exámenes de los niveles superiores. Por ejemplo, este año, el examen de noveno grado y de bachillerato de literatura haitiana se pueden rendir en creole.

Esta práctica diferente a la norma genera problemas en la metodología, los criterios de evaluación y la regulación. El dejar hacer en la política lingüística y educativa determina que ahora el 80% de las escuelas sean privadas, las cuales contienen lo peor y lo mejor, generando también el fenómeno de las "Ecoles borlettes", cuyos objetivos son solamente lucrativos. Dan una enseñanza de baja calidad a partir de la selección de maestros sin ninguna calificación profesional. Esas escuelas se encuentran tanto en las grandes ciudades como en los pueblos, con estructuras muy sencillas: casas de ladrillo o de madera, unos bancos y una pizarra. Los maestros no son capaces de dar sus cursos en el idioma del pro-

grama. Podemos agregar que mayormente no hay adecuación entre los contenidos, los manuales escolares y los objetivos del programa oficial.

2. La enseñanza del francés y del creole en Furcy

Luego describiremos la experiencia que actualmente se desarrolla en Furcy, una zona rural y residencia de verano para los grandes proprietarios de Puerto Príncipe, en conjunto con los diferentes partners en el cluster de Furcy. Como dijimos antes, el francés todavía tiene un prestigio muy importante, por ello no fue sorprendente que la Sra. Saint Natus, directora del programa UniQ-Kellogg/Education, nos propusiera colaborar, porque según la evaluación dirigida por Pierre Michel Laguerre, director de la dirección de currículo y calidad del Ministerio de la Educación Nacional, los padres y madres de la comunidad querían que sus hijos aprendiesen el francés.

Contexto

Furcy, desarrollando una estrategia de partnership de proyecto integrado a través del concepto de «comunidad de aprendízaje», estaba listo para implementar el programa educativo en el área específica del aprendizaje de los idiomas.

Hay tres partes contextuales esenciales en el desarrollo de la zona:

- una parte de desarrollo de la agricultura (a través de un dispositivo de seguimiento y capacitación)
- una parte de desarrollo comunitario ciudadano y de la participación (a través de la implicación del CASEC -alca-

día-, del CAD, comité d'appui au développement, compuesta de los líderes de los grupos de intereses).

- una parte de desarollo educativo con el apoyo dado a la escuela piloto y los 12 satélites de la zona rural de Furcy.

Programa de enseñanza bilingüe e intercultural

Con la implicación de universitarios y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Quisqueya y bajo la supervisión de la inspección departamental educativa, el apoyo educativo se consagra a tres áreas:

- desarrollo del pre-escolar
- programa de para la sobreedad (surâgés)
- desarrollo de los dos primeros ciclos del primario

El programa de la primaria interesa más porque es el corazón del programa oficial de educación bilingüe. Cinco orientaciones lo sostienen:

- trabajo de concientización y motivación de la comunidad (padres, maestros y alumnos) para la educación básica
- dirección y formación de los maestros
- desarrollo de la vida social y cultural en la escuela
- desarrollo de material pedagógico
- apoyo al desarrollo de la infraestructura escolar (muebles, inmueble, biblioteca)

En la escuela piloto de Furcy, la organización del equipo de apoyo pedagógico se estructura principalmente de la siguiente manera:

- un experto en didáctica de los idiomas (AUF/UniQ)
- un consejero pedagógico para el francés (AUF/kellog)
- un consejero pedagógico para el creole (AUF/kelog)
- 2 mediadores del libro (AUF)
- un coordinador para el programa “surâgés”(UNICEF)
- Un asistente a la dirección de la escuela (Kellogg)
- Un formador en ciencias experimentales (AUF-DEFI)
- Un profesor de música y de deporte (UniQ/Kellogg)
- Un director y trece maestros del MENJS

Tenemos que notar que el apoyo en recursos humanos es considerable para mantener un seguimiento administrativo y pedagógico mínimo en la escuela piloto. Este equipo interviene en las 12 escuelas satélites de manera puntual, en cuatro tipos de acciones:

- la selección y la armonización del público en las clases
- la formación continua y el seguimiento pedagógico (método activo en ciencias experimentales, biblioteconomía y animación cultural, interpretación curricular en francés del ministerio, utilización de los manuales, las secuencias pedagógicas, la expresión oral en francés)
- las becas de formación- universitaria desarrolladas especialmente para el francés (Puesta a nivel en LF (DELFI-DALF) y en didáctica del francés, lengua extranjera, con cursos a distancia provistos por la Universidad de Rouen en cooperación con la universidad del Estado de Haití
- la concepción de material pedagógico adaptado (el ma-

nual único para el primer año, módulos sobre los derechos de los niños, experimentación de los manuales existentes para los años siguientes y concepción de guías de utilización adaptados para los maestros)

Resultados y perspectivas

Esta estrategia de investigación-acción-capacitación desarrollada durante los dos últimos años ha dado resultados concretos y orientaciones para los años a venir.

Tendremos que desarrollar un módulo de perfeccionamiento en creole para los maestros y de didáctica del creole con términos de referencia claramente definidos. Con la falta de estandarización y de marcado para el discurso pedagógico los maestros enfrentan problemas de expresión. Por ejemplo, con las guías y el manual único desarrollados, el aprendizaje del alumno es detenido por una pedagogía frontal y teórica porque el maestro no es capaz de reformular los datos de la herramienta propuesta, y actúa como un repetidor.

En francés debemos implementar la pedagogía ínterlingual y la expresión oral. Por eso debemos darles la herramienta audiovisual necesaria. Nuestra acción necesita reforzar el creole escrito a través de un acercamiento de idioma maternal, y el francés oral a través de un acercamiento de idioma extranjero. No tanto en los contenidos de las lecciones sino más bien en la metodología empleada (la comunicativa y cognitiva). Efectivamente, el francés no se puede enseñar como un idioma maternal, en un lugar como Furcy, zona rural donde no hay mucho contacto con la cultura francófona ni con la cultura nacional de expresión francófona.

Más bien el programa debe capacitar a los maestros en los cinco años que vienen con el seguimiento: observaciones de clases, talleres de intercambio pedagógico, y evaluaciones para dar a la escuela piloto la capacidad de transformarse en una EFACAP (Ecole Fondamentale d'Aplication et Centre d'Appui pedagógica) para la zona.

Desde un punto de vista positivo, ya hemos visto mejoras esenciales en la escuela piloto: mayor disciplina, participación de los maestros, alumnos y padres en la vida escolar, mejores resultados escolares de los alumnos, y aumento de la valorización personal.

3. Las acciones de investigación promovidas por la Agencia Universitaria de la Francofonía

Para seguir esta ponencia haremos un repaso de las acciones de la Agencia Universitaria de la Francofonía en relación con el desarrollo de la investigación científica sobre el plurilingüismo, la diversidad cultural y el desarrollo sostenible.

Cooperación universitaria

La Agencia Universitaria de la Francofonía apoya las universidades miembros del Caribe y de la francofonía desarrollando intercambios Sur-Norte / Norte Sur para la superación de la investigación universitaria, la transferencia de competencias y de la difusión científica en francés mediante la movilidad universitaria y el desarrollo de las capacitaciones a distancia a través de sus 8 programas temáticos. Nuestra institución es muy importante para un país como Haití donde las estructuras universitarias sufren un retraso en todos los ni-

veles, la mayoría de las universidades no tienen maestría y penan para acabar los programas de la licenciatura por falta de recursos.

En el ámbito del programa 1, "francofonía, multilingüismo y lengua francesa", la Agencia apoya a grupos de investigación en las diferentes áreas de la lingüística. Estamos ahora construyendo un grupo "en dinámica sociolingüística en el Caribe": con la Universidad de Rouen (Francia), la Universidad de La Habana (Cuba), y la Universidad Quisqueya (Haití). En el programa 6 de apoyo a la cooperación universitaria estamos trabajando en un proyecto de concepción de diccionario bilingüe con las Universidades de indiana (EEUU), Quisqueya (Haití) y Laval (Canadá). Otra cooperación la estamos iniciando con el instituto de investigación y de Desarrollo de Francia: se trata de un taller de reflexión y de investigación sobre la enseñanza del francés y del creole en el espacio americano-caribeño con la Universidad Antilles Guyane y la Universidad del Estado de Haití.

Para el desarrollo de la comunidad de Furcy sería interesante iniciar investigaciones en antropología social y en psicopedagogía para conocer mejor la problemática de la neurosis cultural y social de los miembros de la comunidad.

Cooperación institucional

La Agencia trabaja en conjunto con el Ministerio de la Educación de Haití para la aplicación del currículo oficial con su apoyo técnico, para desarrollar investigaciones-acciones sobre la enseñanza bilingüe creoleifrancés, más especialmente con el proyecto "clases bilingües, clases a francés reforzado, formación de formadores" del programa 8.

Para acabar, la Agencia Universitaria de la Francofonía, en la lógica de cooperación por un desarrollo sostenible, trabaja en conjunto con las organizaciones internacionales, los gobiernos y las universidades para desarrollar investigaciones e investigaciones-acciones para la concertación, la cooperación y el co-financiamiento en la transparencia financiera.

Conclusión

En el coloquio co-organizado en marzo pasado por la AUF, la UNIQ y el MENJS, un representante del Ministerio de la Educación decía que el francés es parte del patrimonio cultural de Haití. En Haití, país miembro de la francofonía, el acceso al saber universitario se hace por el francés, es decir que el idioma francés es siempre un elemento de discriminación social. Efectivamente, la transición de un sistema de escolarización elitista hasta otro de escolarización universal no resolvió el problema de diglosia. Los discursos epilingüísticos en Haití tienen una importancia muy grande en los debates nacionales y son siempre muy pasionales. Estamos lejos de una resolución del conflicto lingüístico o más bien del funcionamiento diglósico de la sociedad haitiana, no en el sentido de Ferguson pero sí en el sentido de la escuela de sociolingüística catalán y occitan, es decir que la situación de diglosia es móvil, evolutiva, cambiante y no fija. Se mueve en un continuum. La diglosia afecta las representaciones y actitudes hacia los idiomas en presencia. Con la ausencia de política lingüística activa, el desarrollo educativo y cultural siempre será frenado. El creole y el francés en Haití deben transmitir las valores y particularidades nacionales si no regionales. La Francofonía da al

francés una dinámica polinómica y un funcionamiento pluricultural. En este sentido puede ser un vector de la diversidad cultural y también de apertura al mundo. El creole y el imaginario Caribe participan de la polifonía de las culturas en este tiempo de globalización.

Escuela secundaria intercultural bilingüe Emiliano Zapata, clave: 07PES0207E ubicada en la comunidad de Guaquitepec, Municipio de Chilon, Chiapas, México

Alonso Mendez Guzmán
Coordinador de la Escuela Secundaria Intercultural Bilingüe "Emiliano Zapata"

Nacimiento de la escuela secundaria

La escuela secundaria particular intercultural- Bilingüe Emiliano Zapata, nace en el mes de septiembre de 1995, a partir de la gestión que hicieron un grupo de principales (ancianos) de la comunidad de Guaquitepec, a la Maestra Guadalupe Conover de Escobedo, Presidenta del Patronato de Pro Educación Mexicana A. C., mientras ella visitaba causalmente Guaquitepec. Los ancianos dijeron que querían una escuela secundaria para sus hijos que habían culminado su educación primaria, y que éstos tuvieran la posibilidad de continuar sus estudios; pero que querían una escuela que les enseñara cosas que les sirviera para la vida, que les enseñara los conocimientos modernos, pero que también les enseñara los conocimientos y saberes tradicionales de la comunidad. De esta manera se fortalecería la identidad cultural de los estu-

diantes; caso contrario la escuela estaría contribuyendo a la desvinculación de los alumnos de sus valores culturales.

Asimismo, que les enseñara a trabajar la tierra con técnicas adecuadas y nuevas para mejorar la producción, pues ello ayudaría a mejorar condiciones de vida de las familias tseltales de la región. La maestra Guadalupe buscó apoyo y echó a andar la escuela secundaria.

En el mes de septiembre de 1995 se comenzó a trabajar, incorporando a la SEP. y en el mes de octubre del mismo año se logró el reconocimiento oficial por parte de la Secretaria de Educación pública del Estado de Chiapas, como escuela particular; iniciando con 50 alumnos y cuatro maestros ladinos con estudios de nivel profesional. Ellos no hablaban la lengua tseltal, por ello se tuvo que contratar dos tseltales de la comunidad con estudios de secundaria, como traductores de las clases.

En el segundo año, es decir, el ciclo escolar 1996 -1997, se retiran los maestros ladinos y entran indígenas a trabajar en la secundaria como educadores. Sólo uno de los maestros ladinos se queda medio año como asesor del equipo de maestros indígenas, éstos con estudios de secundaria, Bachillerato y sólo uno con licenciatura. Era un gran reto, porque ninguna escuela de nivel secundario podía funcionar con maestros que no tuvieran estudios a nivel profesional, pero con orgullo puedo decir. que nuestra escuela funcionó muy bien, aprendimos juntos, aprendieron nuestros alumnos y aprendimos los maestros, y desde entonces comenzamos a formar un equipo de trabajo como educadores, algo que no tienen las escuelas oficiales, el equipo de maestros. Han pasado ocho años, hemos dado muchos pasos firmes, hemos hecho adecuaciones a la currícula de la SEP de acuer-

do a las necesidades de las familias de esta región y de los alumnos.

Todos tenemos en mente que debemos construir y desarrollar un Plan de Estudios Intercultural y Bilingüe, pero desde en la práctica, porque en la práctica se obtienen mejores resultados; además, involucrando a los padres de familia y a la comunidad, es mucho mejor.

Los primeros objetivos de la secundaria

1. La recuperación y apreciación de los estudiantes del valor de su identidad cultural, expresada en el fortalecimiento del uso de su propio idioma, de sus costumbres, de sus formas de organización y de sus prácticas comunitarias.
2. La construcción de lazos de unión entre la escuela, las familias de los estudiantes y la comunidad, quienes participaran, a través de situaciones educacionales diseñadas concretamente, en el proceso de revaloración de su identidad cultural ante el mundo moderno.
3. Un objetivo paralelo será la afirmación de la identidad nacional a través de un conocimiento adecuado del idioma español y la moderna cultura mexicana, lo cual se medirá por el cumplimiento de los requisitos del programa educacional.

Después de ocho años, los primeros objetivos se han modificado, pero el espíritu central no ha cambiado. Actualmente el objetivo general del proyecto de desarrollo impulsado por el

Patronato Pro Educación Mexicana A. C. en la región de Guaquitepec intenta:

- Formar recursos humanos locales, como agentes de cambio de sus comunidades.
- Formar promotores para la seguridad alimentaria de nivel familiar.

Estos dos objetivos corresponden a la secundaria; en lo que respecta al Bachillerato se proponen otros objetivos particulares que no mencionaré.

Ubicación geográfica

La escuela secundaria particular "Emiliano Zapata" se encuentra ubicada en la comunidad de Guaquitepec, municipio de Chilón, Chiapas.

Guaquitepec, en Nahuatl, significa "cerro seco", por eso los tseltales de esta región le dicen, Takinwits: Takin, seco y Wits, cerro ("Cerro Seco", en tseltal), pero algunos le dicen 'Tak'inwits: Tak'in, dinero y Wits, cerro ("cerro de dinero", en tseltal). De cualquier modo se refiere al cerro, lugar sagrado para los tseltales. Según los ancianos allí se encuentran los guardianes de la naturaleza. Por otra parte, existe una leyenda. Esta dice que una vez un sacerdote quería robar el dinero que se encontraba en el interior de ese cerro, pero al momento de salir, fue atrapado. Por eso mismo se dice que los cerros tienen dueño. Existe esa leyenda porque en las faldas de este cerro hay una imagen de piedra similar al rostro de un sacerdote y ésta se encuentra a un lado de la comunidad de K'isista, Pinabetal, en español.

Takimwits se encuentra en la parte Norte del Estado de Chiapas, y se localiza a una distancia de 36 km al sur del Municipio de “Chi’lum”, al cual pertenece políticamente, de Sitalá a unos 10 km y de Ocosingo a unos 32 km. Hacia cada una de ellas se comunica por medio de una carretera de terracería, frecuentemente hay incomunicación en épocas de lluvia, durante los meses de mayo a septiembre.

Geográficamente, se encuentra en la parte central de un pequeño valle de unos 4 km de diámetro. “Los cerros que lo rodean tal vez alcanzan 1100 metros sobre el nivel del mar y se localiza a 17º00’ latitud norte, a 28º10’ longitud este, y la comunidad a unos 900 metros sobre el nivel del mar. Su clima es cálido-húmedo y la media temperatura del mes más frío es de 18º, los meses más calurosos van de febrero a mayo, con una precipitación pluvial de 1630mm.”[1]

[1] Colección, Enciclopedia de los Municipios de México, los Municipios de Chiapas; 1a edición 1998

ESCUELA SECUNDARIA PARTICULAR INTERCULTURAL BILINGÜE EMILIANO ZAPATA CLAVE: 07PESO207F

Cuadro de asignaturas académicas y actividades de desarrollo de la Secretaría de Educación Pública en Estado de Chiapas y su aplicación en la Escuela secundaria Particular Emiliano Zapata

	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO	
	MATERIAS	HORAS	MATERIAS	HORAS	MATERIAS	HORAS
Asignaturas académicas	Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
	Español	5	Español	5	Español	5
	Historia universal 1	3	Historia universal	3	Historia de México	3
	Geografía general	3	Geografía	2	Formación Cívica y Ética	3
	Formación Cívica y Ética	3	Formación Cívica y Ética	2	Física	3
	Biología	3	Biología	2	Química	3
	Introducción a la Física y química	3	Física	3	Inglés	3
	Inglés	3	Química	3	Introducción al patrimonio cultural de Chiapas.	3
Actividades de desarrollo			Ingles	3		
	Expresión y apreciación artística (Expresión corporal)	2	Expresión y apreciación artística (Música)	2	Expresión y apreciación artística (Teatro Guiñol)	2
	Educación física	2	Educación física	2	Educación física	2
	Educción tecnológica (agropecuaria)	3	Educción tecnológica (Bordados y tejidos)	3	Educción tecnológica (Carpintería)	3
	Totales	35		35		35

Aplicación del Plan y Programa de estudios de la Secretaría de Educación Pública del estado de Chiapas; en la Escuela Secundaria Particular Emiliano Zapata Clave: 07peso207F; y sus adecuaciones particulares y especiales para obtener resultados más significativos en el aprendizaje de los alumnos de la región de Guaquitepec.

	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO	
	MATERIAS	HORAS	MATERIAS	HORAS	MATERIAS	HORAS
Asignaturas académicas	Trabajo Productivo	5	Trabajo Productivo	5	Trabajo Productivo	5
	Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
	Español	5	Español	5	Español	5
	Historia Universal 1	3	Historia Universal	3	Historia de México	3
	Geografía General	3	Geografía	2	Formación Cívica y Ética	3
	Formación Cívica y Ética	3	Formación Cívica y Ética	2	Física	3
	Biología	3	Biología	2	Química	3
	Introd. a la Física y Química	3	Física	3	Inglés	3
	Inglés	3	Química	3	Introd. al Patrimonio Cultural de Chiapas	3
	Tseltal	2	Inglés	3	Taller de Investigación	3
	Taller de Investigación	2	Taller de Investigación	2	Habilidades del Pensamiento	1
			Tseltal	2		
Actividades de desarrollo	Expresión y Apreciación Artística	2	Expresión y Apreciación Artística	2	Expresión y Apreciación Artística	2
	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2
	Totales	41		41		41

Hay 6 horas de más de lo señalado por la SEP, estas se cubren dos horas por las tardes entre semanas y cuatro horas los fines de semanas, con la finalidad de ampliar el número de horas de trabajo con los alumnos, que posibiliten el desarrollo de habilidades intelectuales, técnicas agropecuarias así como artísticas.

Mapa conceptual nº 1 de la aplicación del plan y programa de Estudios de la Secretaría de Educación Pública de Nivel Media Básica y su adecuación e interrelación con materias académicas, áreas productivas, taller de investigación, educación artística y física, con el proyecto educativo aplicado en la Escuela Secundaria "Emiliano Zapata" Clave: 07PESO207F.

La cultura
La historia
La economía familiar
La salud
La educación
El ecosistema
Las actividades productivas
La organización social
Los servicios básicos
Nuevas alternativas de producción
Diseño de investigación
Etc.

Matemáticas
Español
Historia
Geografía
Introduc. Fis. Quim.
Física
Química Biología
H.P.
I.P.C.CH
Formación Cívica y E
Inglés
Tseltal

Taller de investigación
Asignaturas
Educación física
Comunidad
Áreas productivas
Educación Artística
Micro-empresas

Ajedrez
Voleibol
Básquetbol
Fútbol

Música moderna
Música tradicional
Títere
Teatro
Danza
Bordados
Tejidos

Carpintería
papelería

Hortaliza
Invernadero
Café orgánico
Cocina esc.
Telar
Permacultura
Lombricomposta

EXPLICACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL Nº 1

La propuesta educativa de la escuela secundaria particular Emiliano Zapata, es como se ilustra en el mapa conceptual Nº 1.

Los temas y contenidos que se aborden desde distintas materias y espacios educativos son las posibles formas de interrelacionarse y retroalimentarse con: **las asignaturas, el taller de investigación, áreas productivas, microempresa escolar, educación, artística** y física.

En el centro se sitúa la comunidad, porque es el medio y espacio donde se encuentra la escuela y viven los alumnos y padres de familia. Entonces la comunidad es el medio donde se van a generar y construir situaciones de aprendizaje, significativos para los alumnos y maestros; en ella se combinan la alternancia **producción-educación,** la exploración del medio a través del taller de investigación, la convivencia en la comunidad educativa y la vinculación **escuela-comunidad.**

La escuela no puede ni debe estar separada de la comunidad, debe estar vinculada con la comunidad. De este modo los alumnos descubrirán la importancia de su ser y estar en su comunidad, esto ayuda a fortalecer la identidad cultural de cada alumno y alumna y permitirá asumir el compromiso de contribuir a mejorar sus condiciones de vida de sus familias.

Las materias académicas

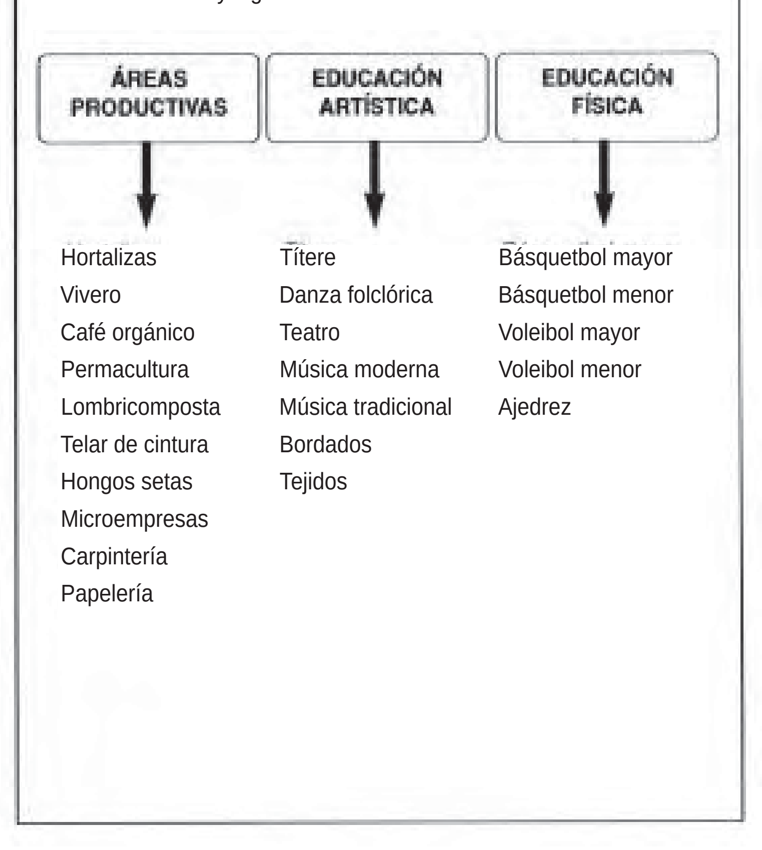
Las asignaturas de Matemáticas, Física, Química, Biología, y otros muchos temas y contenidos están fuera de la realidad de los alumnos del medio rural; por ello debe haber un tratamiento especial de los temas y contenidos al aplicarse a los jóvenes estudiantes indígenas y campesinos. Caso contrario, pueden tener consecuencias negativas tales como el alto índice de deserción, de reprobación, etc., porque la enseñanza no es significativa para ellos. De ahí que el maestro deba ser responsable y cuidadoso al planear y preparar su clase, al ayudar a los alumnos a entender, al cuestionar los fenómenos naturales y sus cambios, con el propósito de desarrollar operaciones mentales que puedan aplicar en su vida cotidiana.

Con respecto a las asignaturas de Español, Iseltal, H. P., inglés, Taller de investigación: son materias fundamentales, en donde los alumnos aprenden a desenvolverse, a comunicarse, a expresarse en forma oral y escrita, en su mundo y en el mundo. Se espera que adquieran las habilidades de pensar, actuar, clasificar, sistematizar categorizar los conocimientos, tanto en español y en su idioma materno, para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje más significativos.

Para lograr la construcción de conocimientos significativos en los alumnos, hay un espacio de dos horas semanales de lecto-escritura tseltal, para los alumnos de primer grado, en donde aprenden a escribir, leer y comprender en su lengua. Los de segundo y tercer grado practican la lecto-escritura tseltal, traduciendo sus trabajos de investigación con el apoyo del maestro, ya que los maestros son indígenas tseltales.

Se trabaja, enseña y aprende así para que exista la comprensión y adquisición del conocimiento, la construcción de conocimientos significativos. Primero se tienen que aprender y comprender en la lengua propia, antes de hacerlo en el idioma extranjero (español). Esta afirmación se hace a partir de la realidad y nivel en que terminan la educación primaria los alumnos indígenas de esta región. La mayoría termina con un nivel de segundo y tercero de primaria, nula comprensión del español. Esta realidad es la razón fundamental y base de las adecuaciones que se han hecho en la escuela secundaria particular Emiliano Zapata; con el propósito de lograr mejores resultados de aprendizaje de los alumnos y alumnas de esta región.

Las Áreas Productivas, Educación Artística y Educación Física están organizadas de la siguiente manera:
En cada grupo de actividades, están los alumnos distribuidos en diferentes áreas, es decir, hay alumnos de diferentes grados, grupos y sexos en cada una de ellas tanto en áreas Productivas, Educación Artística y Educación Física.
El objetivo es socializar aprendizajes entre alumnos, eliminar diferencias entre los alumnos, ofrecer mayor posibilidad de aprendizaje, obtener resultados concretos y significativos en los alumnos.



Áreas productivas

Las áreas productivas con que cuenta esta escuela son espacios educativos y formativos donde se descubren y generan nuevos conocimientos, tanto para el alumno como para el maestro. Se realizan durante cinco horas en la semana. Generalmente se organizan en los primeros días de clases de cada ciclo escolar, y a cada alumno se le da la libertad de elegir según su interés. Se desarrolla de la siguiente manera:

1 . En una reunión general se les da una explicación amplia sobre las diversas actividades que se realizan en cada una de ellas; por ejemplo, objetivos, metas, actividades, normas internas, cargos y responsabilidades.
2. Integración de grupos de alumnos de diferentes grados, sexos y edades en cada una de las áreas.
3. Cada asesor se responsabiliza en organizar a los alumnos que integran su equipo de trabajo, para distribuir funciones y responsabilidades.
4. Por cada área conformada se nombra un coordinador y un subcoordinador para apoyar al asesor y coordinar las actividades que se llevan a cabo.
5. El asesor planea las actividades en forma conjunta con los alumnos a realizarse por bimestre y anual.

Objetivos

1. Que los alumnos adquieran conocimientos y técnicas de producción que puedan aplicar en sus parcelas y desa-

rrollen habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes.

2. Que los alumnos practiquen principios y valores fundamentales con el propósito de edificarlos como buenos ciudadanos para el futuro, tales como: la democracia, la justicia, la igualdad, la solidaridad, el derecho, la tolerancia, el respeto, etc.
3. Que los conocimientos adquiridos teóricamente por los alumnos en las materias que se imparten a nivel de secundaria se practiquen mediante la alternancia-producción, es decir, se apliquen en la práctica, a través de la realización de diversas actividades en cada una de las áreas, para generar y construir situaciones de aprendizaje significativos.

En esta forma de hacer las "cosas" se retoman diferentes saberes tecnológicos de la comunidad en cada una de las áreas productivas; asimismo, los alumnos tienen derecho a sugerir, proponer, etc.

Descripción de las áreas productivas

Permacultura

En esta comunidad se cultivan algunos productos tales como plátano, mango, cítricos, etc., pero debido al desconocimiento de las técnicas, no ha sido posible mejorar su producción. Por ello se creó esta área, para que los alumnos y alumnas aprendan nuevas técnicas que puedan ser aplicadas en la parcela de sus familias.

Objetivos: que los alumnos realicen diversos experimentos para adquirir conocimientos y técnicas con el propósito de mejorar el cultivo de frutales con abono orgánico, y obtener de ello suficiente cosecha para aumentar la dieta alimenticia y la economía familiar.

Los contenidos que se abordan en lo teórico-práctico son: el mejoramiento del suelo, el cultivo extensivo e intensivo, la germinación de la semilla, los injertos, el ciclo de siembra, técnicas de siembra, etc.

Para su logro es necesario mencionar algunas de las actividades indispensables: composteros (abono orgánico), riego, limpieza de los huertos, siembra de maíz y fríjol, siembra de fríjol nescafé para nitrogenar el suelo, plantar frutales cítricos, practicar injertos de naranja "Valenciana" y "Washintón".

Todas estas actividades son meramente experimentales; si funcionan podemos proponer a los alumnos que las practiquen en sus parcelas. A través de esta área se vincula la escuela con la comunidad, mediante el aprovechamiento de los saberes y conocimientos de un padre de familia, por ejemplo en el injerto de árboles frutales.

Invernadero

En esta área se aplican y practican nuevas técnicas y conocimientos para cultivar plantas forestales, frutales y ornamentales, ya que el hombre destruye día a día la flora; pero nadie hace nada por salvarla, hace falta una cultura y conciencia para ello. Todos somos responsables de la destrucción y la reconstrucción de nuestro medio ambiente.

El objetivo: concientizar a los alumnos sobre la importancia de producir, reproducir y plantar todo tipo de plantas, explicarles que esto significa sembrar vida y que por medio de esta actividad nace el amor y el respeto a nuestro medio ambiente.

Entre los contenidos que se abordan en lo teórico-práctico se encuentran: descubrir e identificar la propagación de las plantas por medio de semillas, desahije, guías, tubérculos, estacas leñosas y verdes, estacas de hojas, estacas de raíz, injertos, la construcción de terrazas, barreras vivas y muertas, etc. Asimismo, plantar semillas de café para venderle a la comunidad a un precio justo y también para sembrar en un espacio del terreno de la escuela y experimentar la producción de café orgánico.

Hasta este momento la mayor parte de las plantas cultivadas en esta área se han utilizado para embellecer las áreas verdes de la escuela, siendo los mismos alumnos quienes construyen los jardines y cuidan de ello en vez de que un intendente o un jardinero lo haga. Se busca que los alumnos se responsabilicen en cuidar y querer a su escuela.

Los logros y errores se evalúan los fines de cada mes, ello se informa en la junta del consejo y en la plenaria con la finalidad de mantener una comunicación positiva e ir mejorando cada vez más el área y construir juntos el tipo de educación que nos sirva a todos.

Telar de cintura

Cada ciclo escolar se integra con un grupo de 5 a 15 mujeres de diferentes grados y grupos, para aprender a tejer manualmente fajas, morrales, rebozos, etc.

La asesora es una señora de la comunidad que tiene conocimientos sobre el telar tradicional de esta región. La escuela se encarga de conseguir las herramientas y materia prima necesarios para su desarrollo y producción.

El objetivo: recuperar un conocimiento importante de la comunidad y de la región que está en proceso de desaparición. Actualmente la mayoría de las mujeres jóvenes desconocen, y prefieren comprar antes que elaborarlas ellas mismas. Aquí hablamos de recuperar este conocimiento, porque económicamente hablando no deja ganancias. Por ejemplo, una faja tiene un precio de $30.00, para elaborar una se necesitan dos piezas de estambres con un precio total de $7.00, y su elaboración lleva un día; tomando el jornal de un día de esta región ($35.00), en realidad no se gana ni la mano de obra, solamente se recupera lo que se invierte en materia prima; tal vez se ganaría reduciendo el jornal de un día. Lo valioso está en recuperar y valorar este conocimiento tan propio, al mismo tiempo que es un espacio para desarrollar habilidades, destrezas, aptitud, actitud y responsabilidad.

Lo más importante es que estamos vinculando conocimiento, comunidad-escuela y además, aprendiendo a través de la generación de situaciones educativas.

Hongos comestibles

La Secretaria para la Atención de los Pueblos indígenas SEAPI, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, apoyó a esta institución mediante la construcción de un módulo demostrativo de hongos comestibles, una casa de 8x4, con techo de lámina, pared de costera y piso de cemento. La dependencia se

comprometió a aportar los materiales de construcción y la asistencia técnica calificada; nuestra escuela aportaría la mano de obra no calificada así como los materiales de la región. Así se instaló en el terreno de esta escuela, previo a un acuerdo de aceptación tomado en una asamblea con los padres de familia y alumnos.

El objetivo: que los educandos adquieran conocimientos básicos y técnicas para el cultivo de los hongos comestibles, así como el aprovechamiento de tecnologías, mediante la utilización de desechos agrícolas de esta comunidad, y con esto obtener alimento con alto grado nutricional.

Los contenidos que se manejan en esta área, son: el sustrato, la hidratación del sustrato, los pasteles, la semilla, el área de incubación y fructificación, los primordios, la cosecha, las plagas, etc. Para el funcionamiento existe un reglamento interno con exigencias precisas: mantener limpio el módulo dentro y fuera, regar tres veces al día, revisar periódicamente el termómetro para controlar la temperatura media que es de 15ºc a 25ºc, en el interior del módulo. Toda persona que entre en ella debe desinfectar sus pies y manos con alcohol o cloro.

Los principales contenidos de esta área se relacionan con las asignaturas de: Biología, Química y Matemáticas.

Todo el alumnado participa en la recolección del material para preparar el sustrato; sin embargo, existen algunos problemas, como la tardanza en la dotación de semillas, la no constante asistencia del técnico por parte de la dependencia; lo cual no es motivo para retroceder, al contrario, se seguirá trabajando con mucha madurez y se contactará con casas comerciales de semillas para no depender siempre de alguien, procurando subsistir y existir autónomamente. Este proceso

se ha iniciado así, estamos trabajando solos, porque ya tenemos una persona que se especializó en esto.

Cocina escolar

Esta área la integran alumnos de ambos sexos, que se interesan en conocer y aprender a cocinar diversos alimentos que posteriormente son vendidos a los alumnos en los recesos de esta institución a un precio justo. La despensa, en algunas ocasiones, es producto del cultivo en áreas de la escuela tales como: frutas, hortalizas, hongos, etc.; otros, como jugos, galletas, huevos y aceites, son comprados en las tiendas de la comunidad, en Ocosingo o en San Cristóbal de Las Casas.

Objetivos

Que los alumnos:

1. Adquieran conocimientos básicos sobre la preparación de los alimentos con valores nutricionales, para mejorar su dieta alimenticia.
2. Aprendan a obtener ganancias en la venta de sus productos.
3. Aprendan a administrar y manejar la contabilidad de los ingresos y egresos.
4. Aprendan a consumir las frutas naturales existentes dentro de la comunidad.

Los alumnos se distribuyen funciones y actividades a realizar por día y semana, de manera que todos pasen a cumplir las

responsabilidades que les toca realizar de acuerdo con la planeación. Una de las finalidades es concientizar a los alumnos en el sentido de que no sólo las mujeres pueden cocinar.

Dentro de esta cocina escolar se abordan algunos temas y contenidos tales como: el machismo, hábitos de higiene, compra de despensa, venta de productos, la contabilidad, inventarios, la composición química de los alimentos, etc.

Café orgánico

Una de las actividades que más practica la gente de esta comunidad es la producción de café; pero se ha detectado que enfrentan ciertos problemas por el desconocimiento de las técnicas aplicadas en la producción.

Esta institución creó esta área con la intención de descubrir alternativas de solución a algunos de los problemas que tienen los productores de esta localidad. Para ello se buscó un espacio de 50x50 aproximadamente dentro de esta institución. Es un espacio accidentado y arenoso.

El objetivo. que los alumnos aprendan a mejorar el suelo, mediante la construcción de curvas de nivel, con el aparato "A", con barreras vivas y muertas o individuales, que sirven para sostener la fertilidad de la tierra, y reconocer que es una de las técnicas que descubrieron los Mayas para la agricultura. Para lograr este propósito, los alumnos tienen que realizar actividades específicas:

1. La construcción de barreras vivas, muertas o individuales, para sostener la erosión del suelo.

2. La preparación de cepas de 40x40 para sembrar la plantilla de café.
3. La selección de semillas siguiendo los procesos y criterios.
4. Fertilizar el espacio a través de la plantación de frijol nescafé para nitrogenar el suelo.
5. Plantar árboles para la sombra.
6. Elaborar composteros (para la obtención de abono orgánico).
7. Construir un almácigo para hacer germinar la semilla.

Es de suma importancia que se logren los objetivos de esta área productiva, porque ello significa proponer alternativas de producción a los alumnos que pueden aplicar en sus familias y en su comunidad, de ahí la importancia de este modelo educativo.

Hortaliza

objetivo: que los alumnos conozcan los elementos básicos sobre el cultivo de hortalizas a nivel escolar y la utilización de tecnologías apropiadas, para que a través de ello puedan ponerlas en práctica en sus parcelas familiares. Asimismo conocer e identificar la importancia que tiene la hortaliza escolar sobre las diferentes técnicas del cultivo, formas de controlar las plagas, la elaboración de composta como medio de obtención de abono orgánico, los ciclos de siembra, tomando como base los conocimientos técnicos y saberes de la comunidad, etc.

Esta institución cuenta con un espacio de 30x30, exclusivamente para hortaliza escolar. Cada ciclo escolar está

integrado por un grupo de alumnos de diferentes grados y sexos interesados en la cuestión.

Para lograr esto se tienen que realizar ciertas actividades: preparar melgas, efectuar la siembra, construir un almácigo, realizar el trasplante, experimentar el proceso de desarrollo de las verduras, vender el producto que se cosecha, comprar la semilla, etc.

Los contenidos que se tienen que abordar tanto en lo práctico como en lo teórico son: mejoramiento del suelo, construcción de barreras vivas y muertas, curvas de nivel, siembra, finalidad del almácigo, elaboración de compostas, plagas, enfermedades, insecticidas caseros como alternativa, la venta, el mercado, como complemento de la nutrición familiar, la autosubsistencia de las semillas y la administración. Estos contenidos deben relacionarse con las siguientes asignaturas: Matemáticas, Biología, Química, Geografia y otras.

Desde el mes de noviembre de 1995, cuando el proyecto educativo logró su propio terreno, se comenzó a crear un espacio para hortalizas; al principio los alumnos tuvieron que trabajar mucho, ya que se tenía que mejorar el suelo, pero los alumnos lo hicieron con amor y alegría, porque realizar esto en la escuela secundaria significaba dar un paso más en la vida, lo que sus papás y ellos mismos soñaban alcanzar para cambiar ellos y su comunidad.

Actualmente, han mejorado en todos los sentidos, aunque falta mucho por lograr, pero a fuerza de echar a perder las cosas fueron aprendiendo. La mayoría de los alumnos que integran esta área se han apropiado del conocimiento y de sus resultados, en el sentido de que ellos se organizan y responsabilizan en el funcionamiento adecuado de la

misma, con el apoyo del asesor. Hoy cosechan diversas verduras de buena calidad, principalmente el jitomate, que por cierto se cosecha muy bien en esta región, porque el clima es favorable y puede ser una nueva alternativa de producción para la comunidad.

Microempresa escolar

objetivo: ofrecer al educando una estrategia de desarrollo basada en la microempresa, y que, al mismo tiempo, reconozca la importancia de las actividades que se realizan dentro del área, elemento básico para generar situaciones educativas y lograr el éxito.

El hombre, para sobrevivir en este mundo tan cambiante, tiene que actualizarse y resolver de manera creativa una serie de problemas que se le presenten en la vida diaria; por ello la microempresa escolar puede ser una alternativa, en donde los alumnos adquieran nuevas técnicas y conocimientos para la sobrevivencia humana.

La microempresa es un organismo en donde se reúnen ciertos factores para lograr la producción, distribución de bienes y servicios, y así satisfacer alguna necesidad de la comunidad y obtener un beneficio económico a cambio de esta actividad realizada. Al mismo tiempo se puede tener la oportunidad de contribuir al desarrollo, generando empleos e incrementando el ingreso familiar aprovechando los recursos internos de esta comunidad.

En realidad, se puede decir que los miembros de esta comunidad son empresarios, porque ellos organizan los medios de producción: el capital y el trabajo. Los clientes

son lo más importante y la mejor fuente de innovaciones de los productos y motivo para ser más creativos. La venta es lo fundamental para la microempresa, ya que tiene que ver con su supervivencia, desarrollo y permanencia. Para esto se realizan estudios de rentabilidad social y economía de mercado.

Los alumnos se capacitan y califican para adquirir competencias adecuadas y llegar a ser promotores de desarrollo económico; así, deben tener una consolidación en la práctica de la autosubsistencia para competir en el mercado.

La escuela secundaria "Emiliano Zapata" cuenta con dos áreas de microempresa: **la carpintería y papelería,** cada una se organiza por separado, resuelven sus pequeños problemas con el apoyo del asesor; pero cuando se presentan problemas graves, interviene el consejo estudiantil y el director de la institución para dar solución de modo que puedan trabajar en forma armónica. Por otra parte, estas microempresas colaboran con pequeñas cooperaciones para alguna convivencia social que se presente durante el ciclo escolar, por ejemplo, en excursiones de los tres grados existentes.

Carpintería

Desde el ciclo escolar *1995-1996* hasta *1998* ha funcionado como taller donde los alumnos asistían una hora diaria para capacitarse; pero esto generaba, en alumnos y maestro, el cumplimiento de un horario, porque únicamente aprendían a afilar las pocas herramientas con que contaba el taller, a cepillar la madera, practicar algunos cortes, etc.

El problema era el local porque no se contaba con he-

rramientas necesarias, materia prima e insumos; sin éstos había pocas probabilidades de lograr objetivos, por ejemplo, armar un mueble.

A pesar de esto los alumnos insistieron para seguir adelante, y poco a poco las cosas fueron mejorando. En las reuniones de maestros discutíamos sobre el futuro del proyecto educativo y particularmente sobre la carpintería.

En la evaluación que hicimos al final del ciclo escolar 1997-1998, el compañero Martín Gómez Sánchez (egresado de la escuela Preparatoria del CESDER), propuso que el taller de carpintería funcionara como microempresa, soñando un poco con la carpintería del CESDER. Entre todos lo analizamos y aprobamos. Posteriormente, le dimos a conocer a la maestra Guadalupe, Presidenta del Patronato Pro Educación Mexicano A. C., para tomar en cuenta su punto de vista. La respuesta fue positiva, fue entonces cuando surgió el sueño de tener una microempresa de carpintería, y acordamos que empezaría a funcionar a partir del ciclo escolar 1998-1999. Martín Gómez Sánchez sería el asesor y Pedro Mazariegos González, (alumno egresado de esta institución, que durante su estancia como alumno mostró capacidad, responsabilidad e interés), se integraría como apoyo técnico.

A principio del ciclo escolar 1998-1999 se comenzó a trabajar como lo acordamos en la evaluación pasada, con los 15 alumnos más responsables; cinco alumnos de tercero, cinco de segundo y cinco de primero para que la actividad tenga futuro. Los miembros no se cambiarían a otra área, los que empezaron tendrían que permanecer durante los tres años, sólo a principio de cada ciclo escolar se integrarían nuevos miembros, quienes sustituirían a los que culminaban sus estudios secundarios.

A los nuevos integrantes (algunas veces capacitados por sus mismos compañeros que ya cuentan con los conocimientos básicos), se les enseñaría lo básico que deben conocer dentro de la carpintería, de modo que puedan comenzar a realizar pequeños trabajos, y todo lo relacionado con la microempresa; en cambio, los segundos y terceros son los más indicados para realizar los trabajos complejos y para manejar las herramientas eléctricas. De esta manera funcionaría, porque adentro siempre habrá alumnos que cuenten con experiencias.

Los integrantes nombran a su coordinador, de preferencia un alumno de tercero, y un subcoordinador, que puede ser de primero o de segundo grado. Ambos son responsables, aunque existan distintas funciones o comisiones específicas a cumplir por cada uno.

Durante el ciclo escolar 1998-1999 la microempresa tuvo un ingreso de $8000.00 y una ganancia de $3000.00 de los productos elaborados y vendidos; durante 1999-2000 se obtuvo un ingreso de $8000.00 y una ganancia de $400.00; después de dos ciclos escolares de funcionar como microempresa se ha mejorado mucho: en calidad de productos, en la organización de compra de materias primas, en la venta de productos y en la administración.

Los ingresos son administrados por el asesor y el coordinador, cada mes realizan corte de caja. Entre todos planean las actividades, y para motivar a los integrantes se los gratifica de manera remunerada cada vez que realicen un trabajo extraordinario.

Los objetivos específicos de la microempresa

1. Que los alumnos aprendan a aprovechar los recursos existentes en esta comunidad para la elaboración de muebles domésticos y satisfacer alguna necesidad.
2. Que los alumnos desarrollen habilidades y capacidad autogestiva.
3. Que sea un espacio educativo en donde los alumnos exploren conocimientos y al mismo tiempo se vinculen con la comunidad.
4. Un espacio para formar y desarrollar recursos humanos con la especialidad de microempresas.

Esta microempresa se relaciona con algunas materias, especialmente Matemáticas, Física, Formación Cívica y Ética. Los temas y contenidos que se abordan son, entre otros, los siguientes: *herramientas manuales y eléctricas, procesos productivos, mantenimiento de herramientas y equipo de trabajo, la creatividad y eficiencia, el liderazgo, la autoestima, la honestidad, el capital, la circulación de mercancía, la venta, la rentabilidad social y económica, los clientes, la microempresa como estrategia de desarrollo, los empresarios, el aprovechamiento de los recursos naturales, vinculación con la comunidad, elaboración de presupuestos y el manejo de la contabilidad.* Esto es lo que debe aprender y comprender el alumno durante los tres años.

Actualmente trabajan de 8:00 a 9:00 hrs., de lunes a viernes, y cuando hay pedidos se turnan a trabajar por las tardes o los fines de semana, en algunos de estos trabajos se apoyan en C. Diego López Gómez, carpintero de la comuni-

dad que fabrica muebles con herramientas manuales. El propósito es que los alumnos aprendan a fabricar muebles con técnicas y herramientas sencillas y prácticas; asimismo, don Diego aprende a fabricar muebles con herramientas eléctricas. Se trata, pues, de intercambiar conocimientos de trabajo y al mismo tiempo vincularse con la comunidad, que los padres de familia se sientan parte de la escuela y que sean conscientes de que ellos pueden aportar conocimientos a los alumnos, y no sólo los que hayan cursado sus estudios a nivel universidad. Estas "cosas" nos diferencian de la educación formal que se imparte a nivel nacional y forman parte de una estrategia tendiente a generar y construir situaciones de aprendizaje significativo para los alumnos.

Papelería

Desde el ciclo escolar 1995-1996 hasta 1996-1997 funcionaba como una pequeña tienda, que revendía algunos artículos escolares de papelería. Además, una fotocopiadora marca Sharp vendía copias a los habitantes de esta comunidad y a la secundaria, a un precio justo.

El propósito fue crear otra área o espacio educativo para generar aprendizajes con los alumnos y al mismo tiempo beneficiar a la comunidad.

Al principio la secundaria sacaba copias sin pagar nada, ya que la tienda era de la escuela, pero esta forma de operar no permitía el crecimiento sino que en ocasiones provocaba pérdidas. A partir de entonces hubo la necesidad de replantear el objetivo y se acordó entre todos los asesores, el director de la secundaria y la maestra Guadalupe (agosto de

1997), la posibilidad de que funcionara como una microempresa; todos estuvimos de acuerdo y a partir del ciclo escolar 1997-1998 se comenzó a operar así.

Se inició con un capital de $5,000.00 (cinco mil pesos M/N) invertido en artículos escolares de papelería, que se sumó a la fotocopiadora que había costado cerca de $14,000.00 (catorce mil pesos M/N). Esta cantidad había aportado el Patronato Pro educación Mexicano A. C., y a partir de aquí se convertía en independiente de la secundaria con respecto a la compra y reventa de mercancías. Así, la secundaria tenía que pagar a 25 centavos por copia, precio especial por ser parte de este establecimiento; la preparatoria 30 centavos las copias y la comunidad pagaría 50 centavos por copia; los precios son relativamente bajos con respecto a los precios de otras tiendas de la comunidad. Además, la fotocopiadora es la única que brinda este servicio, ya que el objetivo es brindar un servicio a la comunidad; pero al mismo tiempo ganar una mínima cantidad de manera que haya crecimiento económico.

En los primeros días de septiembre del mismo año se integró a seis alumnos como miembros de la microempresa, los elegimos en la junta de asesores. El criterio fue nombrar a los alumnos más responsables en todos los aspectos, preferentemente de esta comunidad, ya que el horario es de 8:00 a 9:00 y de 16:00 a 18:00. Por lo tanto, los alumnos que vienen de distintas comunidades circunvecinas estaban impedidos de ser miembros. Como asesor quedó Juan Gutiérrez Pérez, maestro asistente de esta secundaria.

Lo mismo que en otras áreas, de los seis alumnos hay un coordinador y subcoordinador y el resto son solamente integrantes; estos dos y el asesor son quienes tienen la res-

ponsabilidad de organizar los trabajos autónomamente, solamente interviene el director de la secundaria en caso de presentarse anomalías en el manejo y administración de la microempresa, porque sigue siendo un espacio educativo de la secundaria, donde tienen que ver algunos temas y contenidos que se relacionan con las asignaturas de ese nivel.

Desde septiembre de 1997 hasta diciembre de 1998 ya contaba con un capital de $7,000.00 invertido en artículos y $3,000.00 en efectivo, esto quiere decir que en catorce meses ha tenido un ingreso de $5,000.00 en la reventa de productos y copias fotostáticas, un promedio de $ 357.14 por mes; aunque es poco, es motivo suficiente para seguir produciendo aprendizaje, dinero y apoyo para la comunidad. Una parte de las ganancias que se obtienen se destina a financiar excursiones de los alumnos y convivencias; de esta manera es posible planear excursiones en cada ciclo escolar. Caso contrario, no sería posible porque los padres de familia carecen de recursos económicos.

Los objetivos se han logrado en el sentido de que los y las alumnas que atienden se han apropiado de ella. Existe la responsabilidad, el manejo adecuado de los recursos.

Educación artística

En esta escuela existe un espacio de dos horas semanales para educación artística. Se trata de romper la rutina de trabajo de las asignaturas y al mismo tiempo que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades: actuar, expresar, crear, imaginar, construir, valorar *elementos* culturales y artísticos *de* su comunidad.

De acuerdo a los planes y programas de estudio a nivel secundaria, es libre y opcional el tipo o tipos de educación artística que se considere importante impartir a cada centro de trabajo. En esta institución educativa se imparten los siguientes:

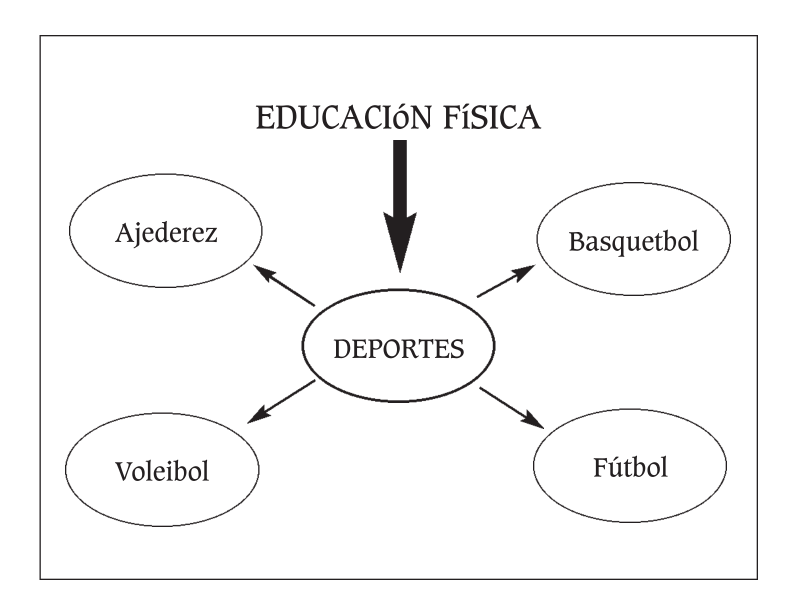
•	Títere
•	Danza folklórica
•	Teatro
•	Música moderna
•	Música tradicional
•	Bordados
•	Tejidos

- En cada una de éstas existe un grupo de alumnos de diferentes sexos, grados y edades, que los eligen de acuerdo al interés de ellos.
- Para tener actividades artísticas en la forma que está estructurada, se llevan a cabo a la misma hora; caso contrario, sería un poco problemático.

- La finalidad de esta manera de trabajar es que los alumnos tengan un mayor rendimiento en la socialización de los conocimientos solidarios.
- De acuerdo a la experiencia de estas acciones, realmente son mucho más productivos los resultados que llevarlas a cabo por separado, por grado y casi por obligación, porque la mayoría de las veces lo único que se genera, es el desinterés de algunos alumnos y la marcada diferencia entre grados y sexos.
- A través de la formación artística, fomentamos valores culturales y educativos a diferencia de algunas escuelas oficiales que no se desenvuelven de esta manera, y, por lo tanto, sus objetivos no se cumplen en su totalidad.

Educación física

Objetivo: que los educandos tengan un desarrollo integral al proporcionarles estimulaciones cognoscitivas, afectivas, sociales y motrices, permitiéndole la adquisición de habilidades, actitudes y hábitos como aspectos importantes para la formación del hombre.



En esta institución educativa hay un espacio de dos horas semanales para Educación Física, organizado por deportes, y cada uno de ellos cuenta con un asesor que coordina las actividades, porque no contamos con personal que tenga espe-

cialidad en Educación Física. Se cuenta con un espacio propio de entrenamiento, un poco rústico, para que los alumnos tengan una formación deportiva básica, y poder sentar bases, tácticas y metodologías.

Al inicio de cada ciclo escolar se integran los alumnos de diferentes grados, sexos y edades en cualquiera de los cuatro tipos de deportes, de acuerdo al interés de los alumnos. Posteriormente se organizan internamente, de acuerdo a la edad, tal es el caso de básquetbol, fútbol y voleibol. En los dos primeros hay dos equipos: grandes y pequeños, y en voleibol hay tres grupos de 12 elementos. En ajedrez sólo existe un grupo de 20 alumnos de diferentes grados, edades y sexos, y se cuenta con cinco tableros, donde los alumnos practican las técnicas y tácticas del juego poniendo énfasis en la concentración y análisis como virtud especial de los jugadores.

A partir de esta estrategia, se trata de fomentar un deporte participativo dentro del ámbito formativo y promover actitudes favorables al "Juego limpio", desarrollado en un marco de respeto, de acuerdo a las posibilidades físicas motrices, biológicas, psicológicas y sociológicas, para no ocasionarle daños irreversibles al educando.

De febrero a junio de 1998 tuvimos una capacitación y asesoramiento de deportes durante seis meses en esta escuela y comunidad por el Prof. Harms Peter Tanner, suizo, Profesor en Educación Física en su país, de ahí que el trabajo que estamos desarrollando los asesores en diferentes deportes, ha mejorado considerablemente, porque los resultados se observan en los alumnos y en el equipo de maestros comprometidos y conscientes de promover un cambio educativo.

Hasta aquí se ha hablado de cómo están organizadas

y estructuradas las actividades pedagógicas, productivas, artísticas y deportivas en la escuela secundaria Emiliano Zapata. Ahora es importante explicar cómo se planean las actividades y sobre todo quiénes las organizan.

Organización, planeación y seguimiento de las actividades

La planeación, organización y evaluación de los trabajos se llevan a cabo en diferentes espacios; a continuación se mencionan los diferentes niveles y sujetos.

- Áreas productivas
- Consejo de alumnos
- Consejo de maestros
- Comités de la escuela
- Padres de familia
- Asamblea general (alumnos, maestros, coordinador, comités y padres de familia).

En cada grupo de trabajo se reúnen los que tienen una responsabilidad o cargo, primeramente a planear, organizar y el seguimiento de las actividades programadas.

De acuerdo a lo programado con anterioridad, se irán presentando los resultados alcanzados por ellos mismos, en sus mismas reuniones y en las plenarias (reunión de alumnos, maestros y algunas veces con padres de familia).

En lo que respecta a maestros, comités y padres de familia, cada uno tiene sus respectivos espacios de reunión,

aunque no podemos decir que siempre se reúnen en forma separada; más bien se reúnen de acuerdo al tema que se trate y por lo general se llevan a cabo reuniones en forma conjunta y en donde participamos todos, tal la asamblea general.

Si soñamos con un mundo más justo, humano, entonces podemos educar diferente, educar en lo que quiere la gente y en lo que queremos, en lo que nos sirve para mejorar condiciones de vida sin desvincularnos de nuestras hondas raíces culturales; entonces hay que educar con una identidad cultural.

Programa: Intervención educativa con niñas y niños que asisten a escuelas primarias generales

Mtro. Jesús Arturo Alemán Martínez.

Mtra. Ma. del Socorro Reyna Martínez

Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León - Subsecretaría de Educación Básica - Dirección de Equidad Educativa - Departamento de Educación Indígena

En el estado de Nuevo León se ha diseñado e instrumentado una política educativa orientada hacia la búsqueda de una educación de excelencia, apoyada en la participación corresponsable de todos los participantes en el quehacer educativo; una educación que cumpla con los preceptos de equidad, pertinencia y calidad, esta última entendida como un proceso que ofrezca oportunidades para el dominio de los códigos culturales básicos, y promueva democráticamente la participación ciudadana y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida mejor para sus miembros.

Como parte del seguimiento que el Estado realiza para alcanzar los objetivos de la política de excelencia educativa, se ponderaron los índices de reprobación y deserción en ciertas zonas urbanas, identificándose una demanda educativa con características específicas, la de la población indígena,

evidenciada por la solicitud de apoyo presentada por los maestros que se enfrentaban a situaciones de monolingüismo en lengua indígena de sus alumnos.

Es por ello que la Secretaría de Educación en el Estado, en coordinación con la Dirección General de Educación indígena, puso en marcha, a partir del año escolar 1998-1999, el proyecto piloto denominado **"Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales de la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey"**, como respuesta educativa a las necesidades de esos grupos que ya forman parte de la sociedad nuevoleonesa, tomando como base un enfoque intercultural e iniciándose en seis escuelas con una población total de 1852 alumnos, de los cuales 294 son de origen indígena. De los 65 grupos organizados, en 45 se localizó población de origen indio.

En dichas escuelas se llevaron a la práctica acciones que tuvieron el propósito de identificar los elementos necesarios para definir la manera más apropiada para atender, con equidad y pertinencia, las necesidades educativas específicas de niñas y niños indígenas y no indígenas, dentro del marco de la educación intercultural. Es decir, para diseñar una estrategia de atención a la diversidad en grupos multiculturales.

Así, en el Estado de Nuevo León, a partir de los propósitos planteados, se estableció una estructura organizacional para garantizar el desarrollo efectivo de los procesos académicos y operativos derivados de la puesta en marcha de la "Estrategia".

Al concluir el diseño de la estrategia de intervención se consolida el programa, creándose el Departamento de Educación indígena como responsable de dar cobertura a la pobla-

ción identificada, brindando actualmente servicio a 73 escuelas primarias generales distribuidas en 15 municipios del Estado, beneficiando a 16,613 alumnos, de los cuales 1028 son de origen indígena.

Objetivo:

Atender con equidad y pertinencia las necesidades educativas de las niñas y los niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales a través del desarrollo de acciones encaminadas a lograr una educación intercultural bilingüe.

Con la intención de ser coherentes con los fundamentos de la educación intercultural, se ha pretendido satisfacer la necesidad de desarrollar planes concretos de actuación que vayan más allá de la identificación de niñas y niños indígenas y de proporcionar información acerca de su atención. Se acentúa, sobre todo, la necesidad de promover el desarrollo de habilidades y competencias en el maestro frente al grupo de escuelas primarias generales, que le permitan caracterizar las diferencias lingüísticas y culturales, así como sensibilizarse frente a las necesidades educativas específicas de sus alumnos y acercarse a su cosmovisión, trabajando con la diversidad cultural y advirtiendo el derecho a la diferencia.

Se decide adoptar el enfoque intercultural, cuyos principios advierten la posibilidad de crear los contextos educativos adecuados para el desarrollo de las competencias, tanto de los niños indígenas como de los no indígenas, en la intención de cumplir con los principios de equidad y pertinencia de la educación.

Ningún propósito educativo puede consolidarse sin la

participación activa de los protagonistas, es decir, de las profesoras y los profesores, por lo cual, para alcanzar el propósito del programa, lo más urgente y prioritario es trabajar en la sensibilización y actualización de los docentes frente al grupo con población multicultural, porque ellos son los impulsores de las innovaciones educativas y quienes pueden promover el enfoque intercultural en las aulas y comunidades educativas para, por otra parte, mejorar el funcionamiento y organización de las escuelas donde asisten niñas y niños indígenas y no indígenas.

En el programa se considera la formación de los maestros en dos ámbitos básicos: el desarrollo de competencias para la convivencia intercultural y la habilitación en el manejo de metodologías pedagógicas pertinentes.

En este sentido se proponen acciones encaminadas a:

- *Formación:* enfatizando la necesidad de cambiar actitudes frente al ejercicio educativo.
- *Capacitación:* proporcionando asesoría técnico-pedagógica en apoyo del trabajo docente en el aula.
- *Materiales de Apoyo*: generando y difundiendo materiales pertinentes (a las necesidades educativas específicas de los alumnos) al ejercicio educativo.

Las líneas de acción

Con la intención de contar con una mayor capacidad de respuesta académica, administrativa y operativa, se han definido cinco *líneas de acción* en las que se concreta la orienta-

ción y la política asumidas para el desarrollo de una estrategia educativa equitativa y pertinente fundamentada en los principios de la educación intercultural bilingüe, que contribuya al desarrollo integral de niñas y niños que asisten a escuelas primarias.

Estas *cinco líneas* constituyen la base en las que se han de sustentar los procesos a desarrollar, así como el medio para establecer los criterios, acciones, mecanismos y metas que permitan avanzar en el logro del objetivo que se plantea.

1. La promoción de la educación intercultural

Plantea el desarrollo de acciones tendientes a favorecer:

- El reconocimiento de la presencia de la diversidad cultural en el Estado, así como de sus necesidades y demandas educativas.
- La apropiación de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y políticos que, desde la posición intercultural, orientan la atención a la diversidad.
- El desarrollo de actitudes de compromiso y responsabilidad para atender a la diversidad cultural.

2. La generación de condiciones académicas y operativas

Plantea el desarrollo de acciones tendientes a favorecer:

- La creación y/o consolidación de la estructura normativo-operativa estatal para el desarrollo de la estrategia de intervención educativa.
- La definición de las propuestas de acción, a partir de la identificación de la demanda efectiva, el análisis de las

capacidades reales y de las condiciones del contexto educativo local, estatal y nacional.
- La apropiación de insumos académicos, materiales y financieros que favorezcan el desarrollo efectivo de los procesos.
- El establecimiento de relaciones de coordinación y apoyo interinstitucionales.

3. La atención a directivos y docentes

Plantea el desarrollo de acciones tendientes a favorecer:
- El desarrollo de actitudes de reconocimiento, aceptación y respeto a las diferencias individuales y culturales.
- La apropiación de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y operativos que les permitan atender efectivamente a la diversidad cultural.
- El desarrollo de las competencias básicas para: plantear objetivos de aprendizaje, seleccionar contenidos escolares, proponer experiencias de aprendizaje significativo, organizar el grupo, y evaluar procesos y resultados.
- La apropiación de las herramientas básicas que contribuyan a una autonomía escolar, basada en procesos de gestión, administración y control escolar efectivos.
- El establecimiento de compromisos de trabajo colectivo, de responsabilidad compartida y de prácticas horizontales que posibiliten el logro de los propósitos de la educación intercultural.
- La promoción de la participación de la comunidad en el logro de los propósitos de la escuela y como mecanismos de control y vinculación social de la oferta educativa.

4. El impulso a la elaboración y uso de materiales educati - vos

Plantea el desarrollo de acciones tendientes a favorecer:

- La elaboración, producción y distribución de materiales educativos congruentes con el enfoque intercultural y pertinentes a las características y necesidades de docentes y alumnos.
- El uso de materiales educativos, en diversas lenguas y en español, que contribuyan al logro de las competencias básicas de las niñas y los niños.
- La innovación pedagógica en la elaboración de materiales educativos, así como el uso de los avances científicos y tecnológicos.
- La generación de condiciones para la elaboración de material educativo en el centro escolar, por parte de maestros y alumnos.
- El aprovechamiento efectivo de las diferentes ofertas de material educativo que se proponen en los centros escolares.

5. La promoción de la planeación, seguimiento y evaluación institucionales

Plantea el desarrollo de acciones tendientes a favorecer:

- Una cultura de evaluación formativa que privilegie los procesos más que los resultados inmediatos, y que se constituya en la base para la toma de decisiones académicas y administrativas.
- La adopción de prácticas de evaluación de la oferta educativa, de y en el centro escolar.
- Las capacidades institucionales para el desarrollo de los procesos de planeación estratégica.

- El desarrollo de proyectos escolares que contribuyan, tanto a los procesos de enseñanza aprendizaje, como a los de gestión escolar.
- La mejora de las actividades de planeación didáctica, para que ésta responda a los propósitos de la educación intercultural.

La estrategia de intervención educativa para niñas y niños indígenas que asisten a Escuelas Primarias Generales se concibe como una modalidad específica para el estado de Nuevo León, sustentada en los planteamientos que la Dirección General de Educación indígena promueve para lograr la concreción de una educación intercultural bilingüe de calidad. Actualmente considerada también en la Ley de Educación para el Estado de Nuevo León.

Los resultados preliminares de la aplicación de la estrategia han arrojado lo siguiente:

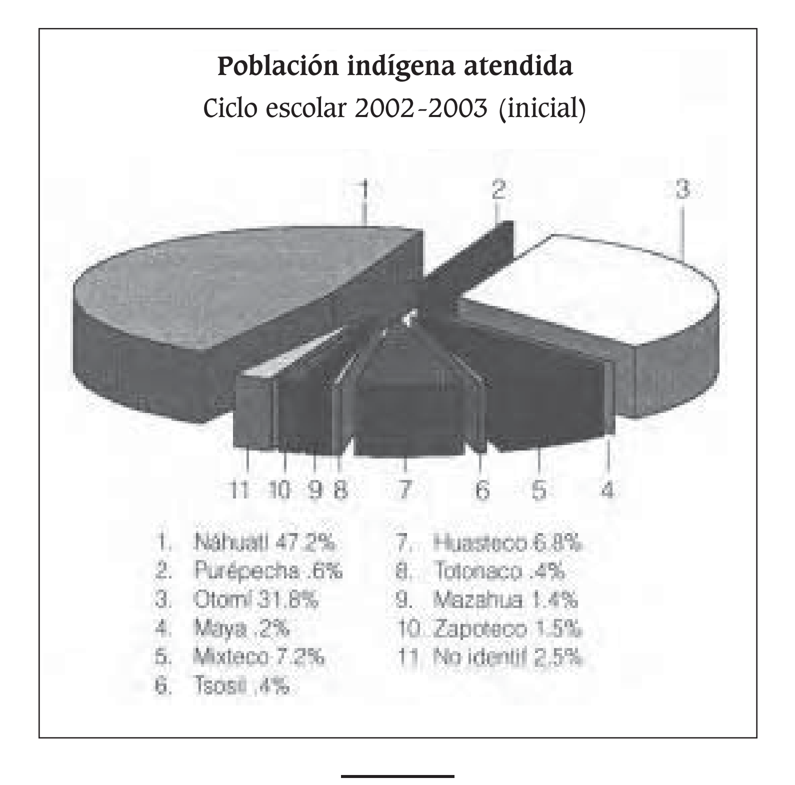
1 . Los alumnos y alumnas indígenas que asisten a escuelas regulares en cuya educación se fortaleció e implementó material educativo bilingüe dando reconocimiento a la funcionalidad de su lengua materna (apoyados por monitores de la propia comunidad), en comparación con niños indígenas que sólo recibieron educación en español, han obtenido un mejor rendimiento y mínimamente han superado algunos efectos del rezago educativo, desarrollando mayor capacidad para resolver problemas matemáticos y mejor nivel de comprensión lectora, incluso en español.
2. Los grupos en escuelas generales en los que se implemen-

tó material para el fortalecimiento de la autoestima, sin distingo de los orígenes étnicos, y donde se capacitó a los profesores para la atención educativa desde la perspectiva de la diversidad cultural y lingüística, basando su práctica docente en el enfoque intercultural, mejoraron sus competencias de relación desarrollando una mayor espontaneidad y seguridad al hablar en su lengua materna y en la segunda lengua cuando ésta es el español.

3. La educación intercultural ha contribuido a incrementar el nivel de escolaridad, especialmente el de las niñas, observándose que su participación en la escuela se incrementa, dándose mayor atención a los aspectos de género en la educación.
4. La aplicación del enfoque intercultural en la escuela primaria general ha favorecido la dinamización de las relaciones socio-comunicativas en el aula, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje de todo el grupo al tomar las experiencias del niño, incrementándose los aprendizajes significativos.
5. Aumentó la participación de los padres y madres de familia (indígenas y no indígenas) en la escuela y en la gestión escolar, con una mayor preocupación por el aprendizaje de los hijos e hijas.
6. La educación intercultural se considera dentro de un desarrollo sostenible en cuanto al ahorro, derivado de una menor repetición y de una mayor retención de contenidos escolares, disminuyendo el rezago educativo.

COMPARATIVO HISTÓRICO

ESTADÍSTICA BÁSICA



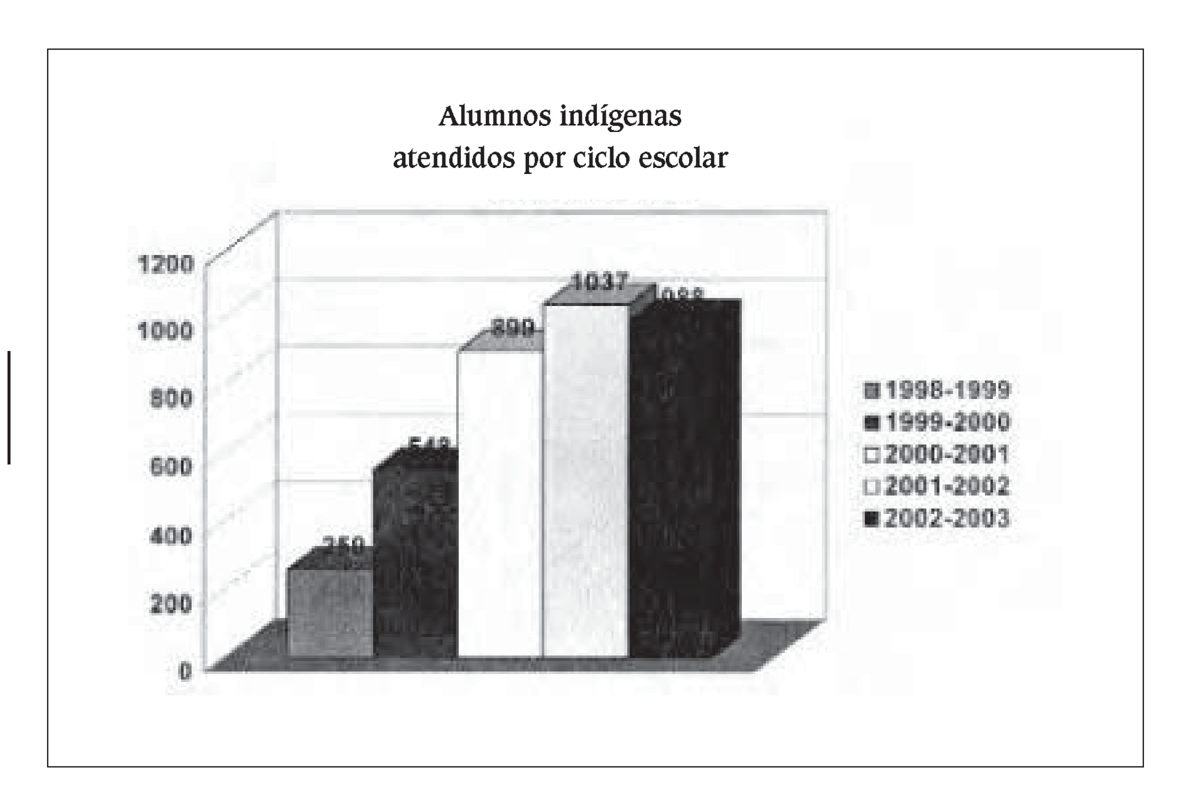
* inscripción base: 1028 alumnos indígenas

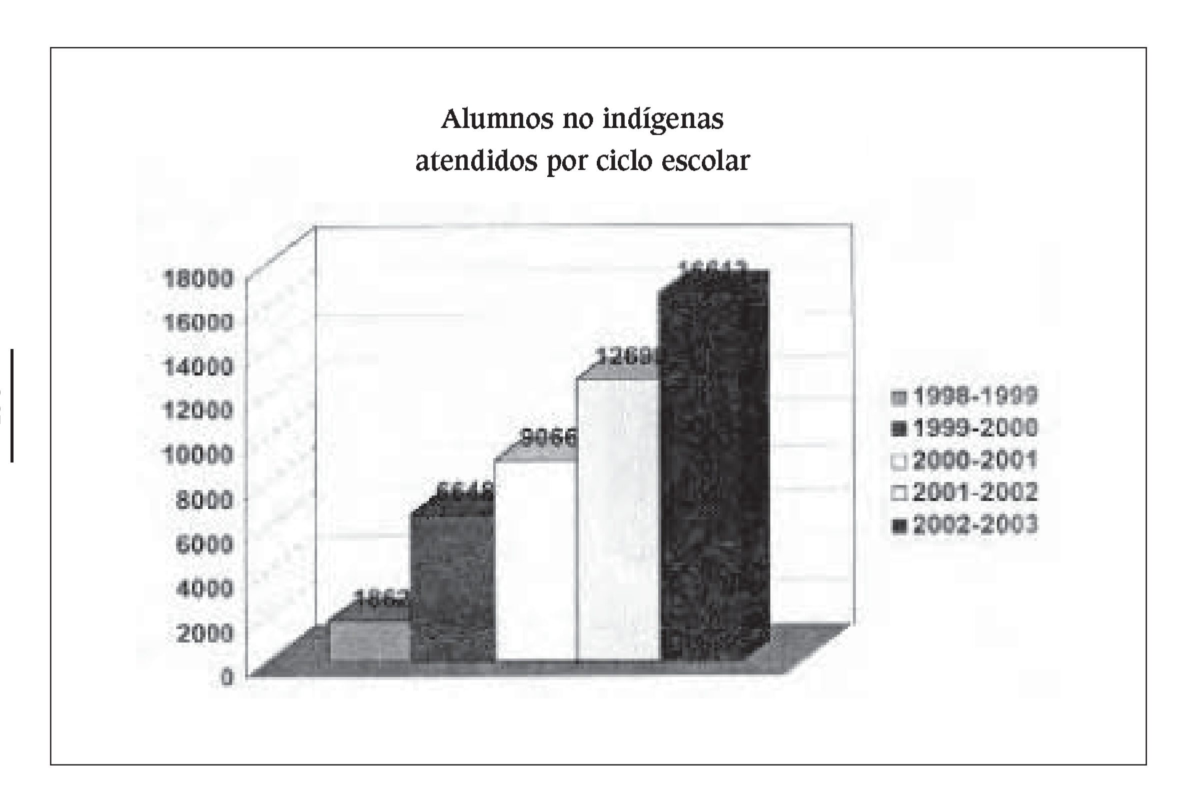
Escuelas primarias
atendidas por ciclo escolar

90
80
70
60
50
40
30
20
10
0

6
50
81

1998-1999
1999-2000
2000-2001
2001-2002
2002-2003


Alumnos indígenas
atendidos por ciclo escolar
1200
1000
800
600
400
200
0
890
1037
1998-1999
1999-2000
2000-2001
2001-2002
2002-2003


Alumnos no indígenas
atendidos por ciclo escolar
18000
16000
14000
12000
10000
8000
6000
4000
2000
0
9066
1998-1999
1999-2000
2000-2001
2001-2002
2002-2003

Maestros
atendidos por ciclo escolar

450
400
350
300
250
200
150
100
50
0

45
20
191
124
216
394
395
340
401

1998-1999
1999-2000
2000-2001
2001-2002
2002-2003

Con Alumnos Indigenas
Con Alumnos No Indigenas

Problemáticas

Así como se han observado logros y satisfacciones en lo que lleva transcurrido el Programa de intervención, se vivieron experiencias que han obstaculizado el desarrollo del mismo, la mayoría de las cuales tuvo que ver con el logro de la sensibilización a la participación por parte de los diferentes agentes educativos, notándose con mayor frecuencia en los cuerpos docentes de algunas escuelas involucradas a las que asisten niñas y niños indígenas de diferentes partes de nuestro país. Detallando algunos obstáculos que han limitado a este programa, evitando cumplir en el tiempo determinado con las acciones planeadas y, basados en comentarios y actitudes rescatados en las distintas etapas de intervención, se pueden enlistar:

- Falta de conceptualización en los diferentes ámbitos educativos, en relación con lo que pretende lograr el trabajo intercultural que es la base de la propuesta de intervención.
- Apatía por parte de algunos supervisores, directivos y docentes, a llevar a cabo un programa que les exige "trabajo extra".
- Rechazo por parte de algunos maestros a atender esta población escolar tan específica, de modo que prefieren pedir cambio de asignación o excluirlos del grupo que atienden.
- Imposición del programa por parte de algunos supervisores sin la previa sensibilización requerida para que el docente preste este tipo de atención.

- Creencia de que el indígena deja de serlo en cuanto aprende a hablar el español, o cuando sus padres hablan su lengua materna y el alumno no.
- Personal insuficiente en el Departamento de Educación indígena y en la subestructura operativa para cumplir con la cobertura demandada en el Estado de Nuevo León.
- Falta de infraestructura que permita la operatividad de las acciones a implementar.
- Falta de sensibilización a las autoridades inmediatas superiores de las escuelas primarias para que atiendan y promuevan el enfoque intercultural.
- Presupuesto insuficiente para cubrir las demandas en las escuelas detectadas y las potencialmente latentes en las escuelas donde no se cubren las necesidades específicas de las niñas y los niños indígenas.
- Enfrentamiento con otras necesidades básicas: salud, alimentación, vivienda digna, trabajo formal, etc.

Perspectivas de desarrollo

Con el fin de establecer la eficiencia del proceso operativo, el Departamento de Educación indígena evalúa las acciones realizadas y, en base al análisis de los resultados obtenidos, se propone metas que garanticen la continuidad del "Programa de Intervención Educativa para Niñas y Niños Indígenas que asisten a Escuelas Primarias Generales" en el Estado, estableciéndolas a corto, mediano y largo plazo.

METAS	TIEMPOS ESTIMADOS			
	Permanente	Corto plazo (1 AÑO)	Mediano plazo (3 AÑOS)	Largo plazo (5 AÑOS)
Fortalecimiento de la estructura operativa del Departamento de Educación Indígena en el Estado		√		
Capacitación del Equipo Técnico Estatal	√			
Sensibilización de la Sociedad Nuevoleonesa con respecto a la diversidad cultural y la intervención educativa intercultural			√	
Mejoramiento de los mecanismos de identificación de la población escolar indígena en las escuelas primarias generales	√			
Consolidación del proceso de formación docente y mejoramiento profesional en los centros escolares	√			
Consolidación del Programa de Intervención Educativa				√
Expansión y vinculación de los servicios de Educación Indígena en los diferentes niveles de la educación básica			√	

METAS	TIEMPOS ESTIMADOS			
	Permanente	Corto plazo (1 AÑO)	Mediano plazo (3 AÑOS)	Largo plazo (5 AÑOS)
Dar cobertura a las necesidades de atención educativa de los alumnos en todos los municipios del Estado		√		
Diseño, elaboración y distribución de materiales educativos con enfoque intercultural pertinentes a las características específicas de los alumnos atendidos	√			
Diseño de estrategias metodológicas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje		√	√	
Diseño y coordinación de cursos de actualización dirigidos a maestros que atienden grupos multiculturales	√			
Orientación a la comunidad atendida por el programa para la obtención de apoyos interinstitucionales	√			
Diseño de instrumentos de evaluación y seguimiento de las acciones establecidas	√			
Reformulación de las estrategias establecidas de acuerdo a los resultados obtenidos	√			

Síntesis de tres ponencias*

* Se incluye en este apartado una breve síntesis de tres ponencias presentadas en el Seminario internacional “Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos desde la Educación intercultural Bilingüe”, con el propósito de difundir los objetivos y las acciones que ciertas comunidades y organizaciones de la sociedad civil desarrollan en este ámbito.

Educación intercultural en la sierra Wixárika

Rocío de Aguinaga
Responsable del proyecto intercultural en la sierra Wixárika

Dos acciones en tres comunidades:

- **El Centro Educativo Tátutsi Maxakwaxi**
  en San Miguel Huaixtita, Jalisco.

- **Bachilleratos interculturales**
  para San Andrés Cohamiata, Jalisco y Guadalupe Ocotán, Nayarit.

Población wixárika en jalisco y Nayarit

Jalisco	13.671
Nayarit	20.831
Total	34.502

INEGI. Censo del 2000

Educación básica en la sierra

	Primaria	Secundaria
Escuelas	61	17 telesecundarias
		Santa Clara y Tatutsi Maxakwaxi
		Total 19
Alumnos	3.231	1.442
Maestros	352	70

Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi

- Inicio: 1995
- Total de alumnos: 126
- Total de ex-alumnos: 133
- Se contemplan 70 alumnos de nuevo ingreso.

- Formación permanente de los maestros.
- Es una propuesta de educación intercultural en operación.
- Los 9 maestros son wixaritari.

- Existe apropiación de la comunidad.
- Los alumnos fortalecen su identidad y tienen el compromiso de apoyar a su comunidad.
- Hemos aprendido nuevas formas de conocimiento en el diálogo entre culturas.

Egresados de Tatutsi Maxakwaxi

	Hombres	Mujeres	Total
Estudios licenciatura	2		2
Estudios preparatoria	41	17	58
Estudios técnicos	1	1	
Trabajo en la sierra en educación;			
Docencia en Tatusi	1	1	2
CONAFE	24	7	31
Educación inicial		1	1
Albergues		3	3
Hogar	12	21	33
Otros	2		2
Total	83	50	133

Objetivos del Centro

- Promover el arraigo de los jóvenes a su comunidad.
- Afirmar la lengua, costumbres, formas de organización y prácticas comunales.
- Fomentar el respeto de otras culturas y recibir sus aportes.
- Promover el valor de su identidad, dignidad y autonomía.
- Generar situaciones de aprendizaje a partir de las necesidades.
- impulsar las relaciones armónicas con el medio ambiente.
- Capacitación para la organización y participación en la comunidad.
- Que la teoría salga de la práctica y vuelva a ella para enriquecerla.

Secundaria escolarizada

Actividades comunitarias	Taller de números	Taller de ciencias	Taller de expresión	Taller de producción
Historia	Matemáticas	Biología	Cultura wixárika	Construcción
Geografía		Física	Gramática española	Carpintería
Civismo		Química	Diario personal	Utensilios tradicionales
Derechos Humanos		Ecología y hortalizas	Inglés	Hortalizas
Derechos indígenas			Artes	
Territorialidad			Deportes	
Asamblea de alumnos				

Materias propias además de las que la SEP exige. Trabajan dos turnos.

Productos académicos generados desde la escuela

- Un libro de texto sobre cultura wixárika.
- Maestros en constante formación (primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y docente).
- Un casete de música propia.
- Preparatoria (educación) abierta.

Como objeto de estudio

- Un libro sobre la percepción y la comunicación.
- Tesis de licenciaturas, maestrías y doctorado de quienes han asesorado.
- Artículos en revistas nacionales e internacionales.

Bachilleratos interculturales de San Andrés Cohamiata y Guadalupe Ocotán

La creación de un modelo de educación media superior intercultural para la zona wixárika

Objetivos del bachillerato

- Formar jóvenes para facilitar una relación de equidad con una sociedad mayoritaria, de forma reflexiva, comprometida y productiva.

- Educar para transformar las condiciones de subsistencia y alcanzar niveles de dignidad y desarrollo.

- Formar técnicos medios con capacidad para apoyar procesos locales en el diseño y operación de sistemas de desarrollo sustentables y también con capacidad para acceder a otros niveles educativos.

El proceso

- La solicitud.
- Consultas en ambas comunidades.
- Propuesta curricular.
- Equipo de asesores.
- Equipos de las comunidades.
- Talleres de construcción curricular y formación metodológica, junto con las comunidades.
- Planes de estudio elaborados

Los talleres

- Primer taller sobre el contexto.
- Realidad económica nacional.
- Situación de los pueblos indígenas y contexto mundial.
- Modos de pensar la educación para el siglo XXI.
- *Conclusiones.* Una propuesta educativa que promueva alumnos solidarios, que asuman su historia y las necesidades de su comunidad, con capacidad para el diálogo, la articulación de culturas y la comprensión de las situaciones.

Los talleres sobre construcción curricular

- Los qué: Construcción de los contenidos generando preguntas desde lo propio (personal y/o comunitario) y desde la educación formal.

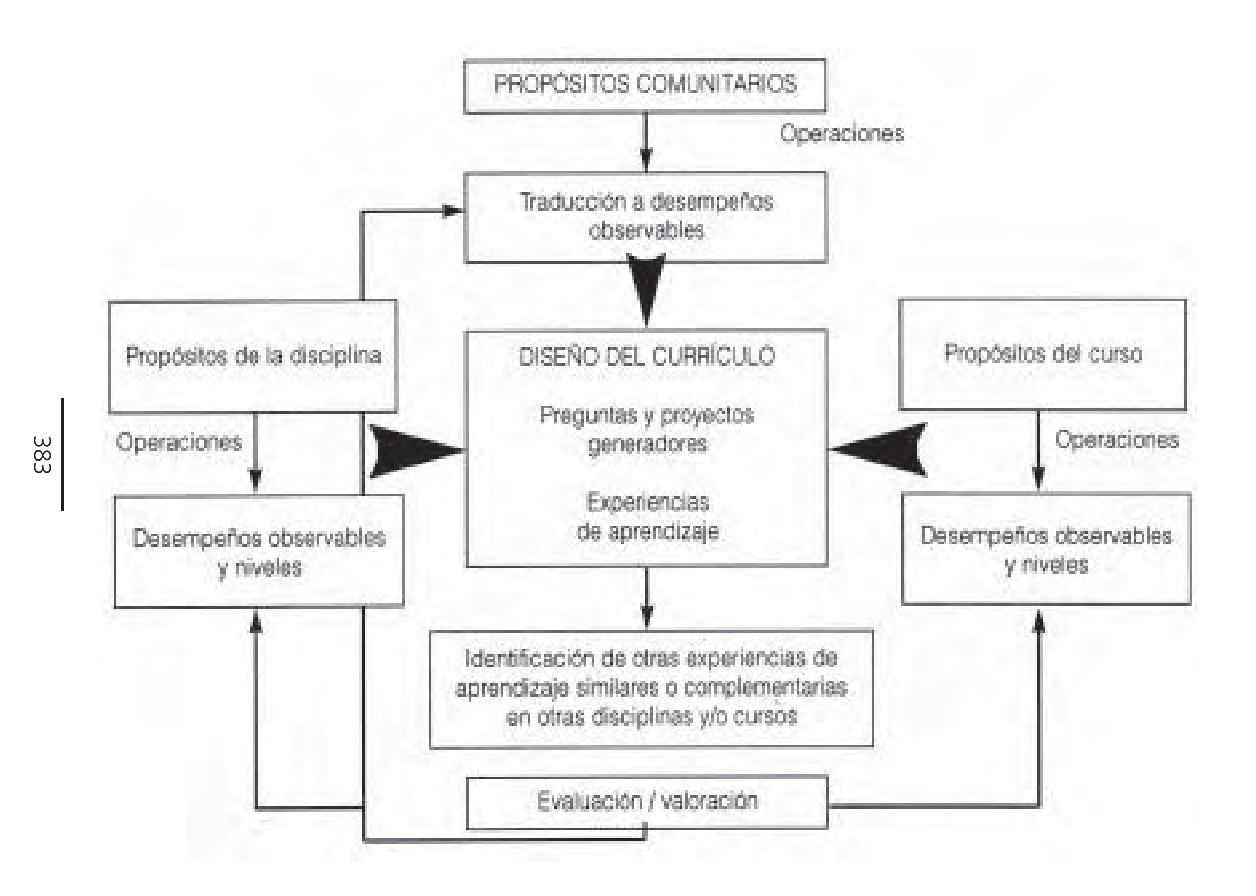
- Los cómo: Generación de la propuesta metodológica. El aprendizaje en el centro, la experiencia como disparador de las situaciones de aprendizaje. Se inició la apropiación de la metodología. Se articularon propósitos comunitarios, de la disciplina y del curso.

- Los para qué: Formulación de la valoración (evaluación). Como forma de aprendizaje, como proceso, centrada en desempeños y productos.

Los talleres de seguimiento

Poner en común para compartir, revisar, completar. Dar cuentas y precisar los planes de estudio.

De formación en contenidos, revisión curricular y de la práctica educativa.


PROPÓSITOS COMUNITARIOS
Operaciones
Traducción a desempeños observables
Propósitos de la disciplina
DISEÑO DEL CURRÍCULO
Preguntas y proyectos generadores
Experiencias de aprendizaje
Propósitos del curso
Operaciones
Operaciones
Desempeños observables y niveles
Desempeños observables y niveles
Identificación de otras experiencias de aprendizaje similares o complementarias en otras disciplinas y/o cursos
Evaluación / valoración

Los módulos del bachillerato

- Desarrollo sustentable
- Reflexión social - Gestores comunitarios
- Producción (agropecuaria, construcción, carpintería, alimenticia, textiles)
- Lógica - Administración
- Investigación
- Expresión

Los módulos	Las disciplinas involucradas	Capacidades a desarrollar
Expresión	Gramática wixárika y española. Textos literarios en ambas lenguas. Artísticas: cerámica, danza, teatro, música, poesía, pintura. Inglés. Computación, Ed. Física.	Para identificar, rescatar y expresar el arte wixárika y universal.
Desarrollo sustentable	Biología, Física, Química, Ecología, Agroecología, Geografía.	Para crear y desarrollar proyectos sustentables.
Lógica-Administración	Lógica, Matemáticas, Economía, Administración, Contabilidad.	Para planear, ejecutar y administrar proyectos.
Reflexión social	Filosofía, Derechos humanos e indígenas, Psicología, Historia, Sociología, Antropología, Gestión.	Para gestionar proyectos para el desarrollo comunitario, líderes comunitarios.
Producción	Agropecuaria, Construcción, Carpintería, Alimenticia, Textiles.	Producción para el bienestar comunitario.
Investigación	Construcción del conocimiento, Metodología del aprendizaje. Técnicas de investigación. Aprender a conocer, a aprender, descubrir, generar un proceso investigativo.	Capacidad para elaborar un proyecto de investigación.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Metodología educativa:
Formas de vida
Modos de proceder
Maneras de ser

Saber por qué lo hago
y cómo lo hago desde
mi propio ser en el
mundo. Saber hacer



Hacer-reflexionando
Reflexionar-verificando
Verificar-aprendiendo
Aprender-haciendo

La evaluación inmediata y reflexionada
como parte del aprendizaje

Los planes de estudio

- Unidad
- Tema
- Objetivo
- Nivel de desempeño
- Preguntas generadoras
- Experiencia
- Procesos de conocimiento
- Evidencias
- Indicadores de desempeño
- Referencias bibliográficas y material

Aportes

- Reducción del rezago educativo e incremento de los niveles de escolaridad.
- Freno a la migración.
- Desarrollo de un currículo de contenidos que impulsan y respetan el diálogo entre culturas.
- Aprovechamiento de los recursos locales.
- Desarrollo comunitario.
- Vinculación de la academia con el campo.
- Reconocimiento de que la "unidad, el mestizaje y la diversidad deben desarrollarse en contra de la homogeneización y el hermetismo" (E. Morin).

Lo que está en proceso

- La formación y actualización docente dentro de la interculturalidad.
- Fortalecer la reflexión hacia la construcción de un eje conceptual propio de Tatutsi Maxakwaxi.
- Dar mayor intención a la formación para el desarrollo sustentable.
- identificar con precisión diferencias culturales que inciden en la construcción del conocimiento y formular las acciones educativas hacia su valoración y desarrollo.

¿Qué falta en Tatutsi Maxakwaxi?

- Plazas para cuatro maestros.
- Acreditación de las competencias desarrolladas en los docentes.

¿Qué se necesita en los bachilleratos?

Gestión con instituciones estatales y federales para la obtención de plazas, el registro de validez oficial y apoyo en los siguientes procesos:

- Llevar a cabo un proceso de formación de formadores.
- Iniciar la formación docente en contenidos y metodología para operar los planes de estudio.
- Cursos propedéuticos y regularización de alumnos de primer ingreso.
- Organización escolar y administrativa.
- Poner en marcha en septiembre los bachilleratos y dar seguimiento.
- Gestión de financiamiento en diferentes organismos para la formación docente y la gestión de infraestructura y equipamiento.

Artículo 2 constitucional. B), II.

- (...) Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades (la federación, los estados y los municipios) tienen la obligación de:

- Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva, la educación media superior y la superior.

- (...) Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.

En la internet:

http://www.tatutsi.com
En la UNESCO como innovaciones educativas:
http//:innovemos.unesco.cl/epd/bi/index.act?tpl=inn-list.tpl

La educación desde las culturas originarias

Sus aportes a una educación para todos

Walter Heredia Martínez
Equipo de Promoción y Capacitación Amazónica - PROCAM - Perú

Vivimos un mundo en profunda crisis, que se refleja en el cuestionamiento de los paradigmas en las principales disciplinas científicas, involucrando a las ciencias sociales y específicamente a la ciencia de la educación.

En esa mundialización de debates y toma de posiciones, la llamada globalización busca aferrarse a verdades únicas que se reflejan en nuestras políticas y sistemas educativos oficiales. Así, una de las tendencias de la globalización se expresa en la confrontación entre una cultura homogeneizadora, con pretensiones de universalidad, versus la vigencia, el respeto y reconocimiento de la heterogeneidad cultural y de las identidades étnicas propias de las culturas originarias.

Esta tendencia, en nuestro continente latinoamericano, no es sino la expresión, bajo nuevas formas, de la confrontación históricamente no resuelta entre la cultura moderna y las culturas originarias.

Esta problemática presente en la historia y el cuerpo social de nuestras sociedades se expresa en diversos campos

de la vida de nuestros países: uno de ellos, el de la educación, lo contiene y manifiesta de diversas formas.

El trabajo considera esta problemática, pero a partir del campo de las ciencias de la educación. Para ello se realiza una reflexión crítica de la crisis de los paradigmas científicos vigentes, los enfoques educativos que se fundamentan en aquellos y las políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios, en sus diversas versiones como educación intercultural, identificando sus contribuciones y sus principales limitaciones.

La ponencia busca aportar al debate en torno a los nuevos enfoques que se plantean en el campo de la educación, intentando recuperar y fundamentar la educación originaria en sus diferentes dimensiones holísticas, como visión y práctica educativa sustentada en los fundamentos comunes y esenciales de las culturas y cosmovisiones originarias de nuestro continente.

La recuperación holística de la educación originaria en sus diferentes dimensiones (como modelo y práctica educativa sustentada en los fundamentos gnoseológicos, epistemológicos y pedagógicos de las cosmovisiones originarias) resulta un reto imperioso para enfrentar los nuevos desafíos educativos que se plantean a nuestras sociedades en este mundo globalizado.

El trabajo, escrito a partir de años de experiencia en educación originaria con pueblos amazónicos en el Perú -a partir de la recuperación de valiosas experiencias educativas alternativas de diversos pueblos y culturas del continente latinoamericano-, busca aportar a este debate en torno a los nuevos paradigmas que se plantean en el campo de la educación.

La experiencia actualmente en ejecución con el pueblo asháninka en Perú, desde la perspectiva de la educación originaria, mostrará el vínculo esencial entre cultura - educación - y desarrollo sostenible, donde el proceso educativo se desenvuelve de manera endógena (y no exógena o foránea) y holística (no segmentada, parcelada o "sistémica").

No desde un "enfoque" (concepto intelectual) sino desde la vivencia y la manera del Ser Asháninka, es decir, desde los fundamentos esenciales de su identidad cultural y desde la totalidad de las dimensiones con que los asháninkas construyen y reconstruyen su ser individual y colectivo, convocando la totalidad e integralidad de sus competencias mentales, afectivas, corporales y espirituales.

La educación originaria, como modelo educativo con cualidades y características propias, se constituye como una alternativa pedagógica, con fundamentación científica en y para sociedades multi e iterculturales, para todos los que buscan construir una sociedad auténticamente sostenible y solidaria.

Una experiencia de educación permanente en la Sierra Tarahumara, Chihuahua, México

Juan Carlos Pérez Castro Vázquez[1]
Alternativas de Capacitación y Desarrollo Comunitario - Alcadeco

Resumen:

Los indígenas rarámuri son poseedores de una cultura, valores y cosmovisión cuyo origen es precolombino. Sin embargo, con la intervención de los diferentes actores a lo largo de la historia han ido modificando gradualmente tanto sus patrones culturales como sus expectativas de vida y hasta su misma cosmovisión. No son pues una cultura estática, ni tampoco única, se caracterizan por contar con una diversidad

1 Juan Carlos Pérez Castro Vázquez trabaja en proyectos de educación permanente en la Sierra Tarahumara desde el año 1985, es miembro fundador de Alcadeco, A.C., de la cual es su Director General, tiene estudios de Maestría en Educación Ambiental por la Universidad de Guadalajara, y está certificado por el Programa de Fortalecimiento de Liderazgo otorgado por Laspau Harvard y el Tec de Monterrey. Asimismo, ha diseñado material educativo para la población rarámuri sobre sexualidad, masculinidad y sobre agroecología; ha escrito diversos artículos sobre interculturalidad, género, masculinidad y educación ambiental publicados por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Fundación MacArthur, la Asociación Alemana de Educación de Adultos y la Universidad de Guadalajara, entre otros.

intra-étnica extraordinaria, lo que se refleja en las múltiples variables dialectales y en otras manifestaciones culturales que cambian de pueblo a pueblo.

El crecimiento de la población, la migración temporal, el empoderamiento de las mujeres, la consolidación de formas caciquiles de control interno, las dificultades económicas, la urgencia del gobierno por resolver el problema de la pobreza indígena, así como la presencia histórica de agentes externos propulsores de acciones asistenciales y paternalistas forman un collage que está tocando los intestinos de las comunidades, provocando situaciones ambivalentes: ajustes, jaloneos, tensiones, creatividad, solidaridad y crecimiento de pequeñas familias o clanes por mencionar algunos.

El proceso de cambio permanente que actualmente se vive en el mundo entero, y la velocidad de su desarrollo, se suma a lo mencionado en el párrafo anterior. Así, la gente no ve los impactos que estos cambios producen en sus vidas. Por ejemplo, los medios de comunicación antes llegaban a las comunidades indígenas de manera muy limitada, sin embargo ahora llegan de forma constante y con contenidos que les hacen entrar en una dinámica de construcción de nuevos aprendizajes sin medir las consecuencias, como ocurre, por ejemplo, con la pornografía.

Antes se tenía más estabilidad interna a pesar de las carencias, se tenía una juventud sin adicciones; ahora un elevado número de personas están consumiendo algún tipo de droga, incluyendo las mujeres. Las prácticas sexuales, si bien estaban ocultas, no reportaban grandes impactos en las estadísticas epidemiológicas. En la actualidad, en cambio, ya se han reportado casos de Virus de Papiloma Humano que es un antecedente comprobado científicamente del cáncer cervi-

couterino y la antesala del VIH-Sida, lo cual evidencia prácticas poco responsables, inseguras y no protegidas.

Las situaciones derivadas de la deficiencia educativa en comparación con los requerimientos necesarios para enfrentar el momento actual de una región aparentemente alejada y aislada, pero no exenta de los impactos que la globalización está provocando, nos hacen estar atentos al diseño de nuevas estrategias de acción que permitan construir mecanismos de equilibrio y de atención a las situaciones emergentes con la participación de la comunidad.

De este modo, en Alcadeco[2] nos hemos planteado como tarea construir un sistema de educación intercultural permanente que desde las instancias formales e informales ya existentes sean los pilares para encarar los retos actuales del desarrollo.

[2] Alternativas de Capacitación y Desarrollo Comunitario A. C., por sus siglas Alcadeco, es una organización civil sin fines de lucro cuyo mandato es promover el desarrollo humano desde la perspectiva de género en las comunidades indígenas y no indígenas de México y América Latina.

Agenda del Seminario internacional

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IIPE - UNESCO

Sede Regional Buenos Aires

Seminario Internacional
"Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos desde la Educación intercultural Bilingüe"
10 y 11 de junio de 2003

Secretaría de Educación Pública
México, D.F.

MARTES 10 DE JUNIO

Acto de inauguración

- ing. Xóchitl Gálvez, Titular de la Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos indígenas, México
- Antrop. Arnulfo Embriz, Instituto Nacional indigenista, México
- Dr. Daniel González Spencer, Director General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública de México
- Mtra. SyIvia Schmelkes, Coordinadora General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México
- Dr. Gonzalo Abad, Representante de la UNESCO en México
- Prof. Ignacio Hernaiz, IIPE - UNESCO Buenos Aires

Panel sobre políticas públicas y educación en la diversidad

- Sylvia Schmelkes, SEP, México
- Guillermo Williamson, MINEDUC/PEIB, Chile
- Adelfo Regino, México
- Luis Enrique López, PROEIB Andes, Bolivia

Coordinación: Margarita Poggi (IIPE – UNESCO Buenos Aires)

1er. Panel: Educación y diversidad en la Iniciativa "Comunidad de Aprendizaje"

- Ulises Márquez, "Red de comunidades de aprendizaje en comunidades indígenas y campesinas de México", Puebla, México

- Andy May Cituk, "Acción educativa para el desarrollo comunitario", Yucatán, México

- Patricia Gómez Ríos, "Gestión participativa en educación Kelluwün", Temuco, Chile

Coordinación: Laura Fumagalli (IIPE – UNESCO Buenos Aires)

2do. Panel: Educación y diversidad. Presentación de experiencias

- Geraldine Abarca y Paulo Olivares, PEIB/MINEDUC, Chile

- Walter Heredia, PROCAM, Perú

- Rocío de Aguinaga y Carlos Salvador Díaz, jalisco, México

- Francisco Cardenal, Chihuahua, México

Coordinación: Nerio Neirotti (IIPE - UNESCO Buenos Aires)

MIÉRCOLES 11 DE JUNIO

3er. Panel: Educación y diversidad. Presentación de experiencias

- Diego Iturralde, IIDH, Costa Rica
- Carlos Alconcé, CEDPAN, Bolivia
- Alonso Méndez, Chiapas, México

- Fidel Pérez Díaz, Oaxaca, México, 0 Juan Carlos Pérez Castro, ALCADECO, México

4to. Panel: Educación y diversidad. Presentación de experiencias

- Augusto Álvaro Gómez, Secretaría de Educación -Municipio de Aracatí, Brasil
- David Duwyn, Agencia Universitaria de la Francofonía, Haití
- Fernando Soberanes, Oaxaca, México - Arturo Alemán, Nuevo León, México

Grupos de reflexión y debate

Síntesis de las principales conclusiones del trabajo en grupos

Acto de clausura

- Antrop. Arnulfo Embriz, Instituto Nacional Indigenista, México
- Ing. Fraustro Siller, Subsecretario de Planeación y Coordinación de la Secretaría de Educación Pública de México
- Mtra. Sylvia Schmelkes, Coordinadora General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México
- Dr. Gonzalo Abad, Representante de la UNESCO en México
- Prof. Ignacio Hernaiz, IIPE - UNESCO Buenos Aires